

ÉÉÉ
ÉÉÉ

Éthique en Éducation et en Formation

NUMÉRO **18**

**LES
DOSSIERS
DU GREE**

ÉTÉ 2025

La diversité religieuse et convictionnelle aux prismes de l'éducation à la citoyenneté

Dossier thématique

Coordonné par Sivane Hirsch, Anne-Claire Husser,
Nicole Durisch Gauthier et José-Luis Wolfs

La diversité religieuse et convictionnelle aux prismes de l'éducation à la citoyenneté

Sous la coordination de Sivane Hirsch, Anne-Claire Husser, Nicole Durisch Gauthier et José-Luis Wolfs

Sommaire

PRÉSENTATION

5 INTRODUCTION : LA DIVERSITÉ RELIGIEUSE ET CONVICTIONNELLE AUX PRISMES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

SIVANE HIRSCH, ANNE-CLAIRE HUSSER, NICOLE DURISCH GAUTHIER ET JOSÉ-LUIS WOLFS

ARTICLES

12 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN BELGIQUE (PARTIE FRANCOPHONE) : LE POIDS DE LA « PILARISATION »

LAURE TISSEYRE ET JOSÉ-LUIS WOLFS

29 L'ENSEIGNEMENT DU FAIT RELIGIEUX À L'ÉCOLE AIDE-T-IL À ÊTRE UN(E) « BON(NE) CITOYEN(NE) »?

MARIA LUCENTI

46 ARTICULATION ENTRE ÉDUCATION ET CITOYENNETÉ AU BRÉSIL : ENTRE DISCOURS PRESCRIPTIF ET DISCOURS SCIENTIFIQUE

GABRIELA VALENTE

77 L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EST-ELLE UNE ÉDUCATION À LA CARING CITOYENNETÉ? ANALYSE DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND

MAUDE OUELLETTE-DUBÉ

94 ABORDER LE RACISME ANTIRELIGIEUX DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : FONDEMENTS ET PROPOSITION ANTIRACISTE POUR PRÉPARER LES ÉLÈVES À EXERCER LEUR CITOYENNETÉ CRITIQUE EN CONTEXTE DE PLURALISME RELIGIEUX

SIVANE HIRSCH, SABRINA MOISAN ET KARINE GÉLINAS

114 POLITIQUE INSTITUTIONNELLE DE FORMATION ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANÇAISE

SÉBASTIEN DARNE

129 QUE FAIRE DES APPARTENANCES RELIGIEUSES? UNE DÉCLINAISON RÉUNIONNAISE DU MODÈLE FRANÇAIS D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

ANNE-CLAIRE HUSSER ET ÉMILIE PONTANIER

Directrice

Marina Schwimmer (Université du Québec à Montréal)

Rédacteur et rédactrice en chef

Olivier Michaud (Université du Québec à Rimouski) et Mathilde Cambron-Goulet (Université du Québec à Montréal)

Directeur de production

Nicolas Haeck (Université Laval)

Comité de rédaction

Samuel Heinzen (Haute École pédagogique de Fribourg), Olivier Michaud (Université du Québec à Rimouski), Nancy Bouchard (Université du Québec à Montréal), Afsata Paré-Kaboré (Université de Koudougou), Ariane Robichaud (Université du Québec à Montréal), Camille Roelens (Université de Lausanne) et Marina Schwimmer (Université du Québec à Montréal)

Révision

Maxime Ross

Crédit couverture

Patricia Massie

Éthique en éducation et en formation***Les Dossiers du GREE***

Marina Schwimmer, directrice
Université du Québec à Montréal
Département éducation et pédagogie
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Canada

gree@uqam.ca

[Facebook](#)

<https://www.ethique-en-education.com/>

ISBN 978-2-9822756-2-1 (numérique)

ISSN 2561-1488 (numérique)

Nous remercions le Fonds de recherche du Québec - Société et culture, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et la Haute École pédagogique de Fribourg de leur précieux soutien financier.

La revue *Éthique en éducation et en formation* s'intéresse à cette dimension inhérente à l'éducation et à la formation que représente l'éthique, et ce, dans ses fondements, dans ses visées, dans ses approches théoriques et pédagogiques, de même que dans ses enjeux se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions de l'éducation. Dans sa conception élargie de l'éducation éthique, elle inclut aussi les disciplines ou les programmes spécifiquement consacrés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, l'éducation aux droits de l'homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.).

Éthique en éducation et en formation est une revue numérique en libre accès qui vise à diffuser et à rendre accessibles des textes scientifiques originaux rassemblés autour d'une thématique traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Fondée en 2014 par la professeure Nancy Bouchard, la revue est associée au Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GRÉÉ) et figure parmi les revues scientifiques de l'UQAM. Depuis 2017, elle est éditée en partenariat avec la Haute École pédagogique Fribourg. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française qui s'intéresse spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

Tous les manuscrits sont soumis à une double évaluation à l'aveugle par un comité de pairs. Ils doivent être accompagnés d'un résumé en français et en anglais d'au plus 150 mots et de cinq mots-clés. Un résumé en allemand peut être ajouté par ceux et celles qui le peuvent. Les manuscrits soumis qui ne respectent pas toutes les directives aux auteurs seront d'emblée refusés. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leurs textes à une autre revue. Pour proposer un projet de numéro thématique, veuillez communiquer avec la directrice à schwimmer.marina@uqam.ca.

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure sur erudit.org, sur le site du réseau de l'Université du Québec, le portail revues.uqam.ca, la bibliothèque de l'UQAM, la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) ainsi que sur le serveur institutionnel RERO DOC de la HEP Fribourg. La Revue est protégée par la Loi sur le droit d'auteur (L.R.C. (1985), ch. C-42). La vente de la Revue, en tout ou en partie, est strictement interdite. La reproduction des numéros et des articles est strictement réservée à la direction de la Revue.

Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.

ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

**La diversité religieuse et convictionnelle aux
prismes de l'éducation à la citoyenneté**

**Sous la coordination de Sivane Hirsch, Anne-Claire Husser, Nicole
Durisch Gauthier et José-Luis Wolfs**

Introduction

La diversité religieuse et convictionnelle aux prismes de l'éducation à la citoyenneté

Dans les sociétés contemporaines où une pluralité de religions cohabitent, l'éducation à la citoyenneté à l'école est amenée à rencontrer certains thèmes ou enjeux de formation relevant de l'enseignement relatif aux religions – appellation sous laquelle on peut englober une diversité d'approches en vigueur dans différents contextes, qu'elles soient confessionnelles, interconvictionnelles, patrimoniales ou nourries par les sciences humaines et sociales. Cette zone de croisement, plus ou moins actualisée, entre éducation à la citoyenneté et enseignement relatif aux religions, constitue un point d'observation privilégié des orientations éthiques à l'œuvre dans les politiques publiques éducatives sur deux plans.

En premier lieu, l'éducation à la citoyenneté ne peut être tout à fait dissociée d'une formation éthique (Rondeau, 2020; Kahn, 2015). Qu'elle lui soit associée au sein d'un même enseignement ou qu'elle fasse l'objet d'une discipline distincte, l'éthique contribue aux compétences visées par l'éducation à la citoyenneté (par exemple, le développement du raisonnement moral et la réflexion sur les valeurs et les normes). C'est le cas de l'enseignement moral et civique en France (MENESR, 2024) où la formation morale apparaît comme une composante de la formation du citoyen, ou du cours de philosophie et citoyenneté implanté en Belgique francophone depuis 2016, qui intègre une dimension de formation éthique en parallèle de la persistance du cours de morale optionnel (FWB, 2017). C'est aussi le cas du cours Culture et citoyenneté québécoise (MEQ, 2023) qui aborde diverses « réalités culturelles » par une démarche interdisciplinaire dans laquelle la réflexion éthique est articulée à une enquête sociologique, visant à mieux saisir les enjeux éthiques des situations à l'étude. En Suisse aussi, où l'éthique est une discipline distincte de l'éducation à la citoyenneté et est associée au cours de cultures religieuses (CIIP, 2010), la formation citoyenne mobilise également les compétences éthiques au travers de l'initiation des élèves au débat public.

En second lieu, l'éducation à la citoyenneté vise à amener les jeunes à exercer leur citoyenneté et, ce faisant, à reproduire les conditions de fonctionnement de la vie démocratique. En cela, elle donne nécessairement à voir, quelles que soient ses modalités de mise en œuvre, les orientations axiologiques qui sous-tendent les choix curriculaires et pédagogiques ainsi que les tensions éthiques, qui ne manquent pas de se faire jour à tous les niveaux de l'action publique éducative. Dans les curricula, l'éducation à la citoyenneté peut en effet être envisagée comme une compétence transversale (Bozec, 2018), une matière en soi et/ou encore une composante de différentes disciplines scolaires (Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture [Commission européenne], 2017).

Comment articuler, en particulier, la préparation à la vie en contexte de pluralisme convictionnel et la formation de citoyens à même de partager une certaine vision commune de la société en devenir? Sur quels horizons éthiques, possiblement composites, les modèles de citoyenneté projetés par les politiques éducatives se fondent-ils? Comment naviguer entre les différentes échelles pertinentes – locale, régionale/communautaire, nationale, internationale ou européenne, voire mondiale – pour envisager la citoyenneté? Quelles sont dans cette optique les communautés d'appartenance privilégiées pour penser la citoyenneté?

Le présent dossier, qui fait suite à une rencontre du groupe Religions et identités culturelles en contextes scolaires, dans le cadre du colloque du REF 2024 qui s'est déroulé à Fribourg (Suisse) en juillet 2024, se propose d'aborder ces questions en portant un regard sur la manière dont l'éducation à la citoyenneté mobilise l'enseignement relatif aux religions à partir des discours tant politiques, imaginaires que didactiques adoptés à cet égard dans sept contextes différents : la Belgique francophone, le Québec, la France métropolitaine et son territoire ultramarin de la Réunion, la Suisse romande, l'Italie, et le Brésil.

Afin de porter un regard particulier sur les enjeux éthiques concrets que ces orientations politiques présentent pour les professionnels et les élèves, différents types d'analyse sont mis de l'avant – philosophiques, curriculaires ou didactiques, et ce, en considérant les différentes configurations disciplinaires selon que la formation citoyenne considérée se trouve reliée à l'histoire, à la géographie, à la philosophie, à la sociologie, à l'enseignement relatif aux religions ou à une discipline dédiée. Les différents cadres épistémologiques et les objectifs de formation sont alors amenés à différer et posent au personnel enseignant des défis spécifiques (Arvisais et Audrey, 2022; Audigier, Bugnard, et Varcher, 2022). Tenant compte de cette articulation entre l'éthique et l'épistémologie, on s'attachera à dégager les compétences et les objets d'étude mis en avant pour aborder la pluralité convictionnelle dans la diversité des contextes présentés.

Quoique la comparaison des structurations institutionnelles au travers desquelles se déploie l'éducation à la citoyenneté ne constitue pas en soi l'objet du dossier présenté, la mise en évidence des différences et similitudes entre ces contextes institutionnels n'en est pas moins nécessaire à la compréhension fine des enjeux éthiques à l'œuvre dans les politiques éducatives étudiées et à la confrontation des formes de traitement de la diversité convictionnelle qui s'y déploient. Les éditeurs souhaitent en particulier attirer l'attention des lecteurs sur les variations conceptuelles, une même catégorie lexicale comme celle de neutralité ou de laïcité revêtant des acceptions non homogènes d'un contexte à l'autre. Par exemple, bien que la plupart des contextes présentés dans ce dossier considèrent leurs écoles publiques laïques, la manière dont on y envisage l'obligation de neutralité du personnel scolaire ou des élèves diffère grandement entre eux, comme cela ressort des analyses présentées dans plusieurs articles.

L'ensemble des contributions s'intéresse au traitement de la diversité convictionnelle tel que proposé dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté au sein des différents contextes étudiés, et ce, à un double niveau. Un premier niveau est celui des configurations institutionnelles dans lesquelles se déploie l'éducation à la citoyenneté dans les pays concernés et du positionnement éthique prescrit qui lui est lié. Un autre niveau est celui du cadrage épistémologique et didactique présidant à son déploiement et des liens explicites ou implicites qu'elle entretient avec d'autres champs disciplinaires ou domaines de formation.

En lisant l'ensemble des textes présentés dans ce numéro, il devient évident que l'inclusion de l'enseignement relatif aux religions dans l'éducation à la citoyenneté soulève plusieurs tensions, liées autant à la posture professionnelle adoptée par le personnel enseignant face à ces contenus qu'aux divers enjeux que soulève l'éducation à la citoyenneté dans un contexte de pluralité convictionnelle. Le fait que, dans les différents contextes étudiés, la citoyenneté est une thématique plus ou moins explicite du curriculum joue un rôle important dans les enjeux documentés.

Que l'éducation à la citoyenneté soit perçue comme une discipline à part entière et un objet d'enseignement distinct (Belgique, France) ou comme une valeur ajoutée (Italie, Brésil) ou les deux (Suisse, Québec), cela joue notamment sur la place qu'elle occupe ensuite dans les curricula, sur la perspective qu'elle adopte (historique, philosophique ou éthique, notamment) ou encore sur ses visées et les défis que peuvent soulever ces visées en classe. L'éducation à la citoyenneté peut s'inscrire dans une approche plus politique, qui reconnaît l'existence de certains rapports de pouvoir (et il est intéressant de constater lesquels) qui traversent la société, mais généralement elle est plutôt inclusive, visant un meilleur vivre-ensemble et mettant l'accent par conséquent sur le commun plutôt que sur ce qui fait dissensus.

Puisque l'éducation à la citoyenneté est par définition normative – elle vise à transmettre les valeurs de la société – cet enseignement peut soulever aussi des tensions autour des valeurs que l'on veut transmettre. Celles-ci font souvent moins consensus que l'on veut le croire. Ainsi, des tensions peuvent apparaître autour de la question de la neutralité de l'État et de l'école, et de la manière dont celle-ci propose d'aborder l'enseignement relatif aux religions : quelle place accorder à la religion d'héritage et aux religions minoritaires (ou minorisées)? Quelle posture professionnelle doit prendre le personnel scolaire qui les aborde en classe?

La reconnaissance des diversités et la tolérance à leur égard sont aussi des valeurs sociales qui peuvent susciter différentes approches de l'enseignement, qui supposent différentes manières de voir l'espace public et citoyen. Parle-t-on du citoyen comme un individu autonome (éthique libérale) ou comme individu situé dans un maillage complexe (politique du *care*)? Encourage-t-on une société plus individualiste ou plus républicaine (Heimberg, 2007; Lemieux et Moisan, 2023; LeVasseur, 2006)? Les réponses à ces questions

impliquent à la fois une autre manière de voir le religieux dans l'espace public et le rôle que l'école doit avoir à cet égard. D'ailleurs, la définition même de la citoyenneté peut aussi être davantage attachée à une vision très ancrée dans le catholicisme, comme en Italie, ou encore dans une rupture avec une histoire difficile.

Enfin, tout cela soulève la question à savoir si l'enseignement normatif peut aussi être universel, mais aussi faire place à la pluralité des visions du monde, d'idéologies, de manières de vivre, qui coexistent en société démocratique. Dans chacun des contextes, non seulement la religion bénéficie d'un statut différent, mais aussi le système scolaire est le produit d'une autre histoire avec la religion d'héritage. Si l'objectif est d'abord d'amener les élèves à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent, l'éducation à la citoyenneté vise aussi à développer ses compétences d'agir pour une meilleure cohésion sociale dans le monde dans lequel ils vivent. Cette réflexion amène forcément à une approche plus située, mais s'inscrit-elle aussi dans l'approche plus normative (et donc universelle)?

Les sept articles faisant partie de ce numéro thématique permettent ensemble de mettre en lumière trois enjeux éthiques liés tant à la pratique enseignante qu'aux curriculums issus de l'articulation entre l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement relatif aux religions.

D'abord, il s'agit d'élucider les différentes façons dont l'enseignement relatif aux religions se profile dans les pays concernés, notamment en lien avec les questions de neutralité et de diversité, en identifiant, le cas échéant, les débats que cet enseignement peut susciter dans les arènes scolaires et publiques. Trois textes s'inscrivent dans ce premier objectif : le texte portant sur la Belgique francophone, celui portant sur l'Italie et celui portant sur le Brésil.

Le texte de Laure Tisseyre et José-Luis Wolfs compare les conceptions de l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone dans ses deux réseaux d'enseignement principaux : l'enseignement public (dit « officiel ») et l'enseignement privé (dit « libre »), qui est très majoritairement catholique. Le texte adopte deux axes d'analyse : un premier axe éthique questionne la conception de la citoyenneté et comment l'éducation à la citoyenneté prend en compte la diversité culturelle, religieuse et convictionnelle. Un deuxième axe épistémologique analyse les liens entre l'éducation à la citoyenneté et les différentes disciplines, en particulier la philosophie.

Étudiant pour sa part le contexte italien, Maria Lucenti aborde la question du traitement de la diversité religieuse comme enjeu de l'éducation à la citoyenneté à travers une discipline d'enseignement au statut tout à fait particulier, l'enseignement de la religion catholique (*insegnamento della religione cattolica*, IRC) dont les finalités affichées sont de promouvoir l'alphabétisation religieuse dans une optique patrimoniale et respectueuse du pluralisme convictionnel, mais dont l'ancrage mono-confessionnel n'est pas sans entrer en tension avec le contexte multireligieux et multiculturel de la société italienne contemporaine. Sur la base

d'une étude curriculaire et d'une enquête empirique menée auprès du personnel enseignant cette discipline, Maria Lucenti s'attache en particulier à l'examen des difficultés rencontrées en classe lorsqu'il essaye de faire place à la diversité religieuse dans ce contexte.

Un troisième article, consacré au Brésil, adopte une analyse de contenu des documents officiels, juridiques et curriculaires brésiliens, et une analyse lexicométrique d'articles scientifiques publiés au Brésil. L'autrice, Gabriele Valente, identifie les convergences et les divergences entre les sphères prescriptives et scientifiques concernant la relation entre éducation et citoyenneté. Son étude, qui conclut à une autonomie des deux sphères, identifie toutefois la reconnaissance de la diversité socioculturelle comme un pilier central de l'éducation et de la citoyenneté au Brésil.

Le deuxième objectif de ce dossier est d'étudier des perspectives pédagogiques concrètes en matière d'éducation au pluralisme au sein de différentes disciplines dont les visées se consacrent à l'éducation à la citoyenneté.

Le texte de Maude Ouellette-Dubé porte ainsi sur le curriculum de Suisse romande relatif à l'éducation à la citoyenneté. Considérant la théorie politique du *care* comme une ressource intéressante à mobiliser en lien avec les questions de citoyenneté et de vivre-ensemble au sein d'un monde en crise, elle pose la question des traces d'une politique du *care* dans les objectifs d'apprentissage liés à l'éducation à la citoyenneté dans le plan d'études romand. À travers l'analyse de deux objets d'apprentissage, le rapport à l'altérité et la responsabilité, elle entend expliciter les dimensions possibles de concepts polysémiques, tels que le vivre-ensemble, afin que le concept de *caring* citoyenneté puisse être saisi par celles et ceux qui souhaitent le faire vivre.

Dans leur texte portant sur le contexte québécois, Sivane Hirsch, Sabrina Moisan et Karine Gélinas s'intéressent au traitement de racismes antireligieux dans les programmes des sciences humaines et sociales, et proposent de mieux comprendre le défi pédagogique que ce thème sensible pose en classe. En s'inspirant de l'approche antiraciste en éducation, elles proposent une démarche incluant les perspectives des communautés concernées par ce racisme à l'enseignement.

Enfin, le troisième objectif consiste à mettre en évidence les modalités de traduction par le personnel enseignant du prescrit en matière d'enseignement relatif aux religions, en faisant l'hypothèse que les pratiques et les postures pédagogiques ne sont pas homogènes à l'intérieur d'une même juridiction curriculaire (en l'occurrence, le cadre national des programmes français). Les deux dernières contributions du dossier s'attachent ainsi à mettre en lumière les éléments d'une éthique civique sous-jacente à la politique scolaire française contemporaine en matière d'éducation à la citoyenneté.

Enfin, se penchant plus particulièrement sur l'enseignement primaire au travers d'un examen critique des campagnes de formation des professeurs des écoles à la « transmission des valeurs de la république », Sébastien Darne défend l'hypothèse d'un « républicanisme délibératif » tout en soulignant son nécessaire ancrage dans le développement d'espaces dédiés à l'élaboration collective d'une éthique professionnelle enseignante.

Confrontant analyse curriculaire et enquête qualitative auprès des professionnels, Anne-Claire Husser et Émilie Pontanier étudient ensuite la question de la traduction locale des programmes nationaux d'éducation à la citoyenneté à partir d'un exemple bien particulier : l'île de la Réunion, territoire français d'outre-mer et ancienne colonie caractérisée par une grande diversité culturelle et religieuse et une moindre sécularisation de la société que la métropole. L'impact du territoire apparaît ici décisif pour comprendre comment les professeurs donnent sens à l'impératif de former le citoyen en s'appropriant l'héritage républicain à la lumière d'une conception interculturelle du vivre-ensemble.

En somme, les tensions plus théoriques traversent l'ensemble des exemples étudiés dans ce numéro. Chaque contexte connaît par ailleurs des tensions plus structurelles qui sont cependant relativement partagées, démontrant le défi rencontré face aux thèmes abordés et aux objectifs donnés. En ce sens, rappelons que ces textes s'inscrivent dans leurs contextes, mais ne les représentent pas. La lecture de l'ensemble des textes ouvre néanmoins sur un regard comparatif qui invite à une considération plus nuancée des enjeux rencontrés dans chaque contexte étudié.

Sivane Hirsch, Anne-Claire Husser, Nicole Durisch Gauthier et José-Luis Wolfs

Références

Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (Commission européenne). (2017). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe - 2017*. Rapport d'Eurydice.

Arvisais, O. et Audrey, G.-H. (2022). Utiliser l'approche expérientielle et la pédagogie du dialogue et des conflits en didactique des sciences humaines et sociales, une démarche radicale? Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes : au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 93-109). Presses de l'Université du Québec.

Audigier, F., Bugnard, P.-P. et Varcher, P. (2022). L'ERDESS en abyme : des défis didactiques anciens, de plus en plus actuels. Dans N. Durisch Gauthier, N. Fink et A. Pache (dir.), *Former dans un monde en crise : les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig* (p. 137-147). Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques* (80), 69-88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. <https://www.plandetudes.ch>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Cours de philosophie et citoyenneté.

Heimberg, C. (2007). Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique. *Éducation en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospective*, 1-9. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22933>

Kahn, Pierre. (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime? Éléments pour un débat, *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 185-202.

Lemieux, O. et Moisan, S. (2023). *L'éducation à la citoyenneté au Québec : bilan et prospective*. Institut du Nouveau Monde.

Levasseur, L. (2006). Éducation à la citoyenneté et missions d'instruction et de socialisation de l'école québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3), 611-634.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2024). *Enseignement moral et civique : programme du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle*. Bulletin officiel de l'éducation nationale (24).

Rondeau, D. (2020). L'éducation à la citoyenneté dans le programme Éthique et culture religieuse. Dans S. Hirsch et D. Jeffrey (dir.), *Le programme Éthique et culture religieuse : impasses et avenir* (p. 67-86). Les Presses de l'Université Laval.

L'éducation à la citoyenneté en Belgique (partie francophone) : le poids de la « pilarisation »

Laure Tisseyre, José-Luis Wolfs

Université libre de Bruxelles, Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation

Résumé : L'objectif de cet article est d'examiner comment l'éducation à la citoyenneté est envisagée en Belgique (partie francophone), en particulier dans les programmes scolaires. La communication examinera et comparera les conceptions de l'éducation à la citoyenneté, dans l'enseignement public (dit « officiel ») et dans l'enseignement privé (dit « libre ») d'obédience catholique, selon deux axes d'analyse : politique-éthique et épistémologique. D'un point de vue politique-éthique : s'agit-il d'une même conception de la citoyenneté? Comment l'éducation à la citoyenneté prend-elle en compte la diversité culturelle, religieuse et convictionnelle? Dans quelle mesure est-elle envisagée : de manière neutre ou engagée? D'un point de vue épistémologique, quels sont les liens entre l'éducation à la citoyenneté et les différentes disciplines, en particulier la philosophie?

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, philosophie, épistémologie, éducation comparée, Belgique

Abstract : The aim of this article is to examine how citizenship education is viewed in Belgium (French-speaking part), particularly in school curricula. The paper will examine and compare conceptions of citizenship education in public (so-called “official”) and private (so-called “free”) Catholic education, along two lines of analysis: political-ethical and epistemological. From a political-ethical point of view: do they share the same conception of citizenship? How does citizenship education take into account cultural, religious and convictional diversity? To what extent is it neutral or committed? From an epistemological point of view, what are the links between citizenship education and the various disciplines, in particular philosophy?

Keywords : citizenship education, philosophy, epistemology, comparative education, Belgium

Introduction

Diverses recommandations du Conseil de l'Europe ont pour ambition de favoriser une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (CM/Rec, 2010/7), ainsi qu'au dialogue interculturel (CM/RE, 2008/12). Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (2008), en particulier, rejette autant « l'assimilation » que le « communautarisme » et prône un mode de gestion de la diversité qui articule une première conception à référence universaliste (droits de la personne) à une seconde conception, valorisant la diversité des identités culturelles et des convictions. La première définit le cadre commun et les limites dans lesquelles la seconde peut se déployer (Wolfs *et al.*, 2020-A; Wolfs *et al.*, 2020-B).

Le Conseil de l'Europe a aussi créé à Oslo un *Centre européen de ressources pour l'éducation à la compréhension interculturelle, à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*. Le postulat qui sous-tend ces recommandations et ces initiatives semble être le suivant : plus les systèmes éducatifs familiariseront les enfants européens avec la diversité culturelle et la diversité des conceptions de la « vie bonne », plus les enfants seront tolérants entre eux et respectueux des autres, ce qui favorisera leur participation à la vie démocratique par l'exercice plein et entier de leur citoyenneté et la résolution de conflits de manière juste et constructive. L'idée générale derrière les recommandations qui font le lien entre éducation à la diversité (notamment religieuse, interculturelle, interethnique, de genre...) et participation à la citoyenneté démocratique (au-delà d'une simple coexistence pacifique) est que la tolérance, au sens d'une acceptation de la diversité cadrée par le respect des droits fondamentaux, encourage au dialogue et prépare au débat démocratique, favorisant ainsi la résolution de conflits et les prises de décisions collectives. Ainsi, la Recommandation Rec(2002)12¹ relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique précise que :

La mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté démocratique exige de reconnaître et d'accepter les différences, et de développer un esprit critique concernant l'information, les modèles de pensée, les conceptions philosophiques, religieuses, sociales, politiques et culturelles, tout en sachant rester ferme sur les valeurs et les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe.

Remarquons que les trois finalités évoquées dans cette citation du Conseil de l'Europe peuvent entrer en tension (par exemple, l'acceptation des différences et le développement de l'esprit critique) et donner lieu à des interprétations divergentes.

L'objectif de cet article est d'examiner comment l'éducation à la citoyenneté est envisagée en Belgique, en particulier dans les programmes scolaires, et comment elle se situe aussi par rapport à ce cadre européen. Dans le cas belge, deux paramètres contextuels

¹ [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEReference%22:\[%22Rec\(2002\)12%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\],%22CoEIdentifiant%22:\[%2209000016804f7fc2%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEReference%22:[%22Rec(2002)12%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22],%22CoEIdentifiant%22:[%2209000016804f7fc2%22]})

importants sont à prendre en considération. D'une part, depuis 1988 et la fédéralisation du pays en trois communautés (francophone, néerlandophone et germanophone), l'enseignement est devenu une compétence communautaire et non fédérale; la question de l'éducation à la citoyenneté sera examinée ici pour la partie francophone du pays, appelée « Communauté française de Belgique » et parfois « Fédération Wallonie-Bruxelles ». D'autre part, compte tenu de la « pilarisation » (division en familles idéologiques, en particulier entre laïques et catholiques)², il conviendra de prendre en compte les différences en matière d'éducation à la citoyenneté entre le réseau public (dit officiel) et le réseau libre catholique, sachant que ce dernier scolarise en Belgique plus de la moitié des élèves et que des choix curriculaires différents ont été faits selon les réseaux³. Précisons aussi que, même si les référentiels de compétences sont aujourd'hui communs aux différents réseaux, chacun de ceux-ci est libre pédagogiquement dans l'élaboration de ses programmes, au nom de la liberté de l'enseignement.

Pour comprendre les incidences de cette pilarisation sur le système scolaire, il convient de rappeler les dispositions du pacte scolaire de 1958 supposé mettre fin aux « guerres scolaires »⁴ entre catholiques et libres-penseurs (appelés par la suite « laïques »). Ce pacte prévoit, d'une part, le libre choix par les parents de l'établissement scolaire, qu'il soit officiel ou libre. Le pacte prévoit en outre, dans l'enseignement officiel, le choix entre un cours de religions correspondant à chacun des cultes reconnus⁵ ou un cours alternatif de morale non confessionnelle.

Bien que le caractère intégrateur de ce système soit inédit par la valeur qu'il accorde au pluralisme et sa capacité à faire place à la diversité à mesure de son accroissement (par la création de nouveaux cours de religions), il est loin de faire l'unanimité (Wolfs *et al.*, 2020-

² D'après Dumont et Delgrange (2008, p. 83), la notion de pilarisation (provenant de « *verzuiling* » en néerlandais) et de « pilier » (« *verzeuil* ») exprime « le caractère cloisonné d'une société composée de communautés distinctes, mais capables de soutenir, à la manière des colonnes d'un temple grec, la voûte de l'État grâce aux compromis conclus entre leurs élites respectives ». Comme le fait remarquer Govaert (2001), un pilier peut être vu comme un élément de soutien d'une structure, mais aussi de cloisonnement et de séparation.

³ Il existe également des écoles libres non catholiques (relevant d'autres confessions ou promouvant des pédagogies alternatives), mais celles-ci, vu leur petit nombre, ne seront pas prises en compte dans cet article.

⁴ Les « guerres scolaires » ont opposé de 1879 à 1884 et de 1954 à 1958 les partisans de l'école publique et ceux de l'école catholique. Même si l'expression est à prendre au sens métaphorique, les tensions qu'elles générèrent n'en furent pas moins vives. Ainsi, en 1879, un projet de loi visant globalement à renforcer l'enseignement de l'État et à créer un cours de morale distinct de celui de religion soulève un déchaînement de passions inouï : des journaux catholiques paraissent bordés de noir, des prêtres refusent les sacrements aux partisans de l'enseignement officiel, une prière va être reprise en chœur à l'issue des offices religieux « *Des écoles sans Dieu et des maîtres sans foi, délivrez-nous, Seigneur!* », etc. (Hasquin, 1994, p. 152).

⁵ La notion de « cultes reconnus » est un héritage du concordat passé en 1801 entre Napoléon 1^{er} et le pape Pie VII, à l'époque où les territoires composant la Belgique actuelle étaient français. Les cultes « reconnus » en 1958 étaient les suivants : catholique, protestant, israélite et anglican. Les ministres de ces cultes, et par extension les professeurs de religions, sont rémunérés par les pouvoirs publics. La religion islamique a accédé à ce statut en 1974 et la religion orthodoxe en 1985.

A). La séparation des élèves qu'il induit, dans l'enseignement public, selon leurs convictions personnelles ou celles de leurs parents, peut renforcer des processus d'(auto)-assignation identitaire, d'autant plus si ces différences de conviction se doublent de différences ethniques ou culturelles. Le statut des cours de religions et de morale pose aussi question. En ce qui concerne les cours de religions, le fait qu'ils soient placés sous l'autorité des différents chefs de cultes pose un problème majeur de manque de contrôle par l'autorité publique. On conçoit mal en effet qu'un État « neutre » puisse contrôler des cours de religions à caractère confessionnel, alors qu'il le pourrait s'il s'agissait de cours d'histoire ou de sciences des religions. Ceci va par conséquent à l'encontre d'une des recommandations du Conseil de l'Europe (2008) prônant « une éducation objective et pondérée sur les religions, telles qu'elles sont et sur les religions dans l'histoire »⁶. Le statut du cours de morale, conçu par le législateur comme alternatif aux cours de religions, est lui aussi ambigu. Doit-il être considéré comme simplement « non-confessionnel » (c'est le choix fait aujourd'hui dans la partie francophone du pays) ou comme « laïque », ce qui dans le contexte belge revêt une connotation plus engagée (c'est le choix fait aujourd'hui en Communauté flamande)?

Pour sortir de ces impasses, une option possible était de créer un cours neutre, aconfessionnel, commun à toutes et tous, ou à tout le moins, commun aux élèves de l'enseignement public, portant sur les questions de citoyenneté, de philosophie et de faits religieux (Wolfs *et al.*, 2020-A). Ainsi, en Communauté française de Belgique, depuis les années 1990, plusieurs propositions alternatives aux cours de religions et de morale ont été formulées par différents hommes politiques socialistes ou libéraux visant à créer ce type de cours. En 1991, Yan Ylief (ministre de l'Éducation, socialiste) propose de créer un cours de *philosophie*. En 1998, André Flahaut (ministre de la Défense, socialiste) propose de remplacer une des deux heures de morale et de religion par un cours d'*éducation civique* dans les premières années du secondaire et par un cours de *philosophie* dans le troisième degré. En 2000, Hervé Hasquin (ministre-président de la Communauté française, libéral) propose un cours de *philosophie et histoire comparée des religions* dans le troisième degré de l'enseignement secondaire. En 2004, Richard Miller et Jean-Paul Wahl (parlementaires libéraux) suggèrent l'introduction, dans le programme du troisième degré de l'enseignement secondaire, d'un cours de *philosophie et histoire culturelle des religions*.

Ces propositions se sont heurtées jusqu'en 2014 à une opposition venant principalement du parti « Centre démocratique humaniste » (appelé avant « parti social-chrétien » et antérieurement encore « parti catholique »)⁷. Ce parti défendait une autre option : le maintien des cours de religions et de morale non confessionnelles, tout en se

⁶ Les deux formules pourraient néanmoins théoriquement coexister : un cours aconfessionnel commun à toutes et tous portant sur les différentes religions et, parallèlement et à titre facultatif, des cours monoconfessionnels, placés éventuellement en dehors de la grille horaire officielle.

⁷ Ajoutons que des oppositions sont aussi venues de certains laïques considérant qu'il ne pouvait y avoir de place pour un enseignement sur les religions (même sous une forme aconfessionnelle) à l'école publique.

montrant ouvert à certains aménagements, allant par exemple dans le sens d'un dialogue interconvictionnel. Ainsi, en 2002, Anne-Marie Corbisier-Hagon et Philippe Charlier (parlementaires sociaux-chrétiens) introduisent une « Proposition de décret visant à favoriser les rencontres entre les élèves des cours de religions et de morale ». En 2012, la ministre de l'Enseignement obligatoire, Dominique Simonet (sociale-chrétienne), a proposé de créer un « socle commun » aux cours de religions et de morale non confessionnelle, articulé autour de trois axes : le questionnement philosophique, le dialogue interculturel et interconvictionnel et l'éducation à la citoyenneté active.

Il a fallu attendre 2014 pour voir certaines de ces propositions aboutir et arriver enfin à un compromis politique entre ces partis. En septembre 2014, le gouvernement de la Communauté française de Belgique a en effet décidé d'organiser un cours d'éducation à la citoyenneté d'une heure par semaine et de réduire d'autant les cours de religions et de morale dans l'enseignement officiel, ces derniers passant dès lors de deux heures par semaine à une heure par semaine. En outre, un arrêt de la Cour constitutionnelle de mars 2015 a instauré un mécanisme de dispense possible des cours de religions et de morale, tendant dès lors à rendre ceux-ci facultatifs (Wolfs *et al.*, 2020-A). Ces dispositions se sont ensuite traduites par un décret en octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Remarquons donc, entre l'accord du gouvernement de 2014 et le décret d'octobre 2015, l'ajout très important de la référence à la philosophie. Celui-ci s'explique en bonne partie par une forte mobilisation des départements de philosophie des différentes universités belges francophones (tous réseaux confondus), qui déploraient de longue date l'absence d'un cours de philosophie dans l'enseignement obligatoire et qui ont pu ainsi, à l'occasion de cette réforme, répondre à un double manque, en matière d'éducation à la citoyenneté, mais aussi en matière de formation à la philosophie. Toutefois, du côté de l'enseignement libre catholique, représenté par le SeGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique), il ne pouvait être question de supprimer une heure de religion pour la remplacer par un cours de philosophie. Si des éléments de philosophie (plus comme démarche que comme contenus) devaient être introduits dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté, cela ne pouvait être que de manière transversale à différents cours.

Il serait toutefois erroné de penser qu'il n'existait en Communauté française de Belgique, avant 2014, aucune forme d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, le décret Missions de 1997 – qui s'applique à tous les pouvoirs organisateurs d'enseignement en Communauté française de Belgique – définit dans son article 6 les grands objectifs de l'enseignement obligatoire, parmi lesquels : « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ». En 2007 était paru également un décret relatif au « renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active », s'appliquant aux réseaux officiel et libre, demandant à chaque établissement d'organiser, au moins une fois au sein de chaque cycle d'études couvrant deux années scolaires, « une activité interdisciplinaire

s'inscrivant dans la perspective d'une éducation pour une citoyenneté responsable et active ». Plusieurs thèmes étaient suggérés, comme supports possibles à une telle activité : les institutions démocratiques, le travail de mémoire, la responsabilité vis-à-vis des autres, l'environnement et le patrimoine.

Les modalités de traduction de ce décret par les acteurs locaux ont été très finement analysées par Jadot et Verhoeven (2020), à l'occasion d'une enquête collaborative et ethnographique réalisée au sein de trois établissements contrastés en termes de recrutement et de réseau. Une grande diversité de projets a pu être ainsi mise en évidence : mise en place de conseils de participation des élèves, activités visant l'amélioration du bien-être à l'école (accueil, valorisation de la diversité), engagement dans des projets environnementaux ou Nord-Sud, etc. Cette enquête a aussi mis en évidence de nombreux questionnements de la part des équipes éducatives sur le sens même à donner à la notion de citoyenneté, sur les valeurs impliquées, le rapport aux connaissances, la multiculturalité et la pluralité des discours de vérité.

Désormais, sur base de l'accord de gouvernement de 2014, de l'arrêt de la Cour constitutionnelle de 2015 et du décret de 2015, l'éducation à la citoyenneté a pris la forme, dans le réseau officiel, d'un cours de philosophie et de citoyenneté obligatoire d'une heure par semaine. Les parents doivent en outre choisir, également à raison d'une heure par semaine, soit un cours de religions correspondant à chacun des cultes « reconnus », soit un cours de morale non confessionnelle, soit encore une deuxième heure de philosophie et citoyenneté. Bien entendu, signalons que l'implémentation d'un cours de philosophie et citoyenneté n'empêche nullement les établissements qui le souhaitent d'organiser, en plus, des projets interdisciplinaires relatifs à la citoyenneté, comme le prévoyait le décret de 2007. Dans le réseau libre catholique, l'éducation à la citoyenneté est envisagée de manière transversale à sept cours, dont le cours de religion catholique qui tend à y jouer un rôle central. Au départ cependant, le Conseil d'État avait estimé que « réserver un cours spécifique aux seuls élèves des établissements officiels comportait une discrimination des élèves des établissements libres qui en étaient privés » (Delgrange, 2018, p. 117). Mais en 2015 et 2016, le législateur a refusé de suivre le Conseil d'État et n'a pas imposé au réseau libre la création d'un cours spécifique de philosophie et citoyenneté. Il a par contre commandité l'élaboration d'un référentiel de compétences commun aux différents réseaux. Comme on peut le constater, il existe donc trois formules différentes d'éducation à la citoyenneté (un cours d'une heure par semaine, un cours de deux heures par semaine ou une éducation transversale) pour la seule partie francophone de la Belgique, qui compte à peine plus de quatre millions d'habitants.

Dans la suite de cet article, nous examinerons et comparerons les conceptions de l'éducation à la citoyenneté des réseaux officiel et libre catholique, selon deux axes d'analyse. Le premier concerne la dimension politique-éthique : s'agit-il d'une même

conception de la citoyenneté dans les deux réseaux? Comment et dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté prend-elle en compte la diversité culturelle, religieuse et convictionnelle? La formation à la citoyenneté est-elle envisagée de manière « neutre » ou « engagée »? Le second axe d'analyse se réfère à la dimension épistémologique : quels sont les liens entre l'éducation à la citoyenneté et les différentes disciplines (en particulier la philosophie)? Quels enjeux épistémologiques ces configurations soulèvent-elles?

1. Axe 1 : dimension politique-éthique

En Communauté française de Belgique, un décret ministériel (2015)⁸ et un « référentiel de compétences »⁹ commun aux réseaux officiel et catholique encadrent l'éducation à la citoyenneté. Le décret prévoit notamment :

1° Sur le plan de l'éducation philosophique et éthique :

- a) la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions (sans autre précision dans le décret);
- b) la capacité de développer un questionnement philosophique ou éthique, un discernement éthique, une pensée propre sur des questions de sens et/ou de société (douter, conceptualiser, critiquer, tester, relativiser, rationaliser, argumenter);
- c) la capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres;
- d) la capacité de gérer de manière non conflictuelle tensions, divergences, conflits...
- e) la participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci.

2° Sur le plan de l'éducation au fonctionnement démocratique :

la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuse dans une société démocratique et interculturelle, de s'y insérer et de s'y impliquer activement;

la capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via notamment le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de la différence, le respect des règles, le dialogue et la civilité; [...]

⁸ https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/41979_000.pdf

⁹ http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=17245&do_check=ZRUTTLEDNH

Comme on peut le constater, les attendus de ce décret sont assez convergents avec ceux du Conseil de l'Europe, notamment en ce qui concerne la référence aux valeurs démocratiques et l'idée d'une « éducation objective et pondérée sur les religions »¹⁰.

S'appliquant à l'ensemble des réseaux, de même que le référentiel de compétences, ils pourraient suggérer une vision commune de l'éducation à la citoyenneté. Or, des différences très importantes sont à souligner. Le réseau officiel a fait le choix d'un cours de philosophie et citoyenneté « neutre », ce qui n'est pas le cas du réseau libre catholique.

On peut dès lors se poser la question de savoir si, dans l'absolu, une éducation à la citoyenneté, traitant nécessairement de valeurs, peut et/ou doit être neutre et, le cas échéant, ce qu'il y a lieu d'entendre par « neutre ». À cet égard, Kelly (1986) distingue deux postures extrêmes qu'il récuse toutes deux : la « partialité exclusive », caractérisée par le prosélytisme et une volonté d'endoctrinement, celle-ci est le contraire même de la neutralité, et, à l'opposé, une « neutralité exclusive », caractérisée par l'évitement de tout sujet sensible et une posture abstentionniste de la part de l'enseignant. Entre ces deux extrêmes figurent deux autres postures : « l'impartialité neutre » et la seconde désignée par l'oxymore « impartialité engagée ». Celles-ci peuvent être très schématiquement résumées comme suit : dans les deux cas, le pluralisme des opinions est reconnu; dans la première, aucun sujet sensible n'est évité, les élèves peuvent en débattre et l'enseignant évite de donner son avis personnel, alors que dans la seconde, il est attendu que l'enseignant s'engage et donne un avis, après que les élèves ont débattu.

Ce cadre de référence, déjà ancien, mais toujours largement utilisé dans la littérature pédagogique, tant anglophone que francophone, permet de mieux situer l'évolution des conceptions de la neutralité dans l'enseignement officiel en Belgique francophone depuis le pacte scolaire de 1958 jusqu'à aujourd'hui (Wolfs *et al.*, 2020-B). Avant 1994, à l'exception des cours de religions et de morale, une neutralité que l'on peut qualifier de « passive » et « d'abstentionniste » (de Coorebyter, 2014) était de mise, assez proche de la « neutralité exclusive » de Kelly. Celle-ci pouvait conduire à une forme d'autocensure de la part de l'enseignant. Depuis les décrets de 1994 et de 2003 et la montée en puissance du thème des droits de la personne, il s'agit d'une neutralité plutôt « positive » et « active » (de Coorebyter, 2014) basée sur la promotion des droits de la personne, où il est également précisé, afin d'éviter tout risque d'autocensure, que « l'enseignant ne s'interdit aucun champ du savoir » et où une distinction est faite entre « prendre parti » et « tenir des propos partisans » (l'enseignant pouvant dans certaines situations « prendre parti », mais sans tenir des « propos partisans »). Cette neutralité « positive » et « active » peut – approximativement – être

¹⁰ Bien que le décret de 2015 mette l'accent sur la connaissance dans une perspective historique et sociologique de différents courants de pensée, y compris religieux, il importe de souligner que le point relatif aux différents courants de pensée religieux n'a pas été retenu par les référentiels de 2016 et de 2017, ni par le nouveau référentiel de 2022. Il y a donc là un hiatus important entre le décret cadre et les référentiels.

considérée comme un cas intermédiaire entre « l'impartialité neutre » et « l'impartialité engagée » de Kelly (Wolfs *et al.*, 2020-B).

Précisons que l'enseignement libre catholique n'est, par définition, pas tenu à la neutralité. Il tend dans les faits à prôner un pluralisme dit situé, reconnaissant la diversité des convictions des élèves et attendant de la part des enseignants, en particulier des professeurs de religion, une forme d'engagement catholique. Toujours en référence au modèle de Kelly (1986), il s'agit là d'une des variantes possibles de « l'impartialité engagée ».

Soulignons que la volonté d'un cours réputé « neutre » a été un des éléments importants à l'origine de ce cours de philosophie et citoyenneté (Wolfs *et al.*, 2020-A). En effet, dans l'enseignement officiel, en plus des différents cours de religions monoconfessionnels, il existe un cours alternatif de morale non confessionnelle. Celui-ci était considéré, par certains, comme une alternative neutre aux cours de religions et, par d'autres, comme un cours engagé en faveur de valeurs liées à la laïcité, à la libre-pensée, etc. Ce cours était parfois appelé aussi cours de *morale laïque*. Un arrêt de la Cour constitutionnelle du 15 mars 2015 a tranché le débat en considérant que, puisque le cours de morale non confessionnelle n'était pas tenu à l'obligation de neutralité (au même titre que les cours de religions), il ne pouvait pas être considéré comme « neutre », d'où la nécessité d'offrir un cours alternatif qui présente des garanties de neutralité. Le même arrêt, se référant lui-même à un arrêt antérieur de la Cour internationale des droits de l'homme (Arrêt Folgero et autres contre Norvège [15472/02] du 29-06-2007), précise par la même occasion, dans la logique d'une neutralité dite « active » et « positive », ce qu'il y a lieu d'entendre par « neutre », à savoir un enseignement qui soit « objectif, critique et pluraliste ».

Dans l'enseignement libre catholique, le choix a été très différent, comme le précise le programme transversal de philosophie et citoyenneté du premier degré (2017, p. 5)¹¹ :

Dans une visée humaniste, l'enseignement catholique a saisi l'opportunité de cette réforme pour conjuguer, au travers de cette orientation pédagogique intégrative, les valeurs de l'Évangile auxquelles son projet se réfère et les compétences liées à la philosophie et à la citoyenneté, dans la mesure où elles se renforcent mutuellement.

Notons que ces différences de choix dans la mise en place de l'éducation à la philosophie et citoyenneté sont loin d'avoir été anodines¹². Elles révèlent des divergences

¹¹ <http://profsreligionjesuites.be/wp-content/uploads/2019/01/EPC-D2-D3-TQP.pdf>

¹² Précisons que dans le nouveau document cadre « Mission de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique » (2021), la référence à l'Évangile est plus discrète. En effet, après avoir évoqué les droits de la personne et différentes valeurs, le document précise (p. 11) « Les Évangiles prolongent et nourrissent l'interprétation de ces valeurs en leur imprimant un surcroît de radicalité à travers l'amour, le pardon, l'option pour les pauvres, le don sans retour ».

<https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2021/07/mec-2021-def.pdf>

importantes non seulement dans la conception de l'éducation à la citoyenneté, mais aussi dans la définition même de la citoyenneté. Pour les uns, les valeurs et préceptes propres à une religion et les compétences citoyennes « se renforcent mutuellement », tandis que pour les autres, chercher à légitimer les règles du vivre-ensemble en s'appuyant sur un fondement transcendant apparaît en contradiction avec une conception moderne de la citoyenneté, fondée sur la séparation des pouvoirs et un principe libéral de distinction entre le politique et le religieux. Comme le soulignent Verhoeven et Coulon, ces divergences s'enracinent dans une opposition historique entre deux conceptions des missions de l'école. En effet :

[L]'École a constitué un terrain privilégié de ce conflit [Église/État], renvoyant à la fois à des intérêts d'acteurs divergents (Van Haecht, 1985) et à deux conceptions opposées des missions de l'éducation : la première entend transmettre une morale substantielle située dans une tradition particulière; la seconde, d'inspiration durkheimienne, se veut rationaliste et considère que l'école moderne doit viser le développement d'une éthique réflexive individuelle et d'un esprit critique face à toutes les traditions héritées. (Verhoeven et Coulon, 2022 p. 183)

Les conséquences de ces divergences de vues peuvent être importantes lorsqu'il s'agit d'aborder des questions sensibles, comme les questions bioéthiques. Ainsi, le référentiel de compétences, commun aux deux réseaux (2017, p. 32), mentionne dans l'unité UAA 3.1.3 Bioéthique les deux compétences suivantes : « analyser un problème bioéthique » et « justifier une prise de position sur un problème bioéthique ». À titre d'exemple de ressource pédagogique, le programme du *cours de philosophie et citoyenneté* de l'enseignement officiel (2017, p. 93) mentionne l'ouvrage d'un médecin belge « qui aborde en pratique et dans le détail les techniques de soins palliatifs ainsi que les évolutions juridiques concernant l'euthanasie »¹³. Dans l'enseignement libre catholique, un livret intitulé *Que penser de... l'euthanasie?*¹⁴ est proposé comme ressource pédagogique par le SEGEC (Secrétariat général de l'enseignement catholique). Comme le précise le site du SEGEC¹⁵ :

Ce petit livret [...] pose la question du droit à disposer de sa vie, fait un détour par les pays voisins avant de considérer comment les choses se jouent en Belgique. Il évoque des situations extrêmes et se termine par le texte de la déclaration des évêques de Belgique sur l'accompagnement des malades à l'approche de la mort.

Comme on peut le constater, dans cette ressource, le dernier mot sur la question semble revenir aux autorités religieuses.

¹³ Distelmans Wim, *Euthanasie et soins palliatifs : le modèle belge*, Bordeaux, Éditions Le bord de l'eau, 2012.

¹⁴ <https://www.editionsjesuites.com/produit/euthanasie-l/>

¹⁵ <https://enseignement.catholique.be/secteur/religion/ressources-pedagogiques/classement-par-thematiques/>

Le référentiel de compétence commun aux deux réseaux prévoit également une unité intitulée « Stéréotypes, préjugés et discriminations ». Cette unité traite en particulier de la question de l'homophobie et de l'homosexualité. Le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹⁶ renvoie au programme de *l'Éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle* (EVRAS) où il est question de la notion de LGBTQIA+, de l'acceptation, du respect, de la compréhension de la diversité sexuelle. Le site de l'enseignement catholique propose un document intitulé *Religion Homosexualité-Homophobie Regards croisés*¹⁷. Celui-ci met en avant la nécessité d'encourager les élèves à explorer une variété de points de vue, incluant des témoignages ainsi que des analyses scientifiques, juridiques, religieuses... Une partie importante du document concerne l'approche religieuse qui tend à traiter l'homosexualité comme un comportement désordonné et en contradiction avec ce que l'Église catholique appelle « la loi naturelle ». Toutefois, il est précisé que cette question fait débat au sein de l'Église et que la notion même de « loi naturelle » comme fondement d'une éthique universelle fait l'objet de critiques. Le document rappelle aussi que les mentalités évoluent lentement et qu'il a fallu attendre 1990 pour que l'Organisation mondiale de la Santé supprime l'homosexualité de la liste des maladies mentales de sa classification internationale des maladies. Le document souligne l'importance de développer l'esprit critique des élèves, de traiter cette question avec sensibilité et respect et d'interdire toute forme de discrimination. Il n'hésite pas à ce propos à mentionner certaines ambiguïtés de l'Église elle-même.

Les pistes proposées dans cette unité « Stéréotypes, préjugés et discriminations » font principalement référence au racisme, aux inégalités de genre et aux orientations sexuelles et peu ou pas aux religions. Quant à la diversité religieuse, il est question dans le référentiel de problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique. Dans l'enseignement officiel, le programme du cours de CPC du premier degré (2017, p. 51) mentionne au point 6.3 « reconnaître la diversité des cultures et des convictions ». Dans l'enseignement catholique, une ressource porte sur la pratique du dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel¹⁸.

Comme on peut le constater, des différences de sensibilité entre les deux réseaux peuvent être mises en évidence dans les programmes, en particulier dans le choix des ressources proposées et la place qui y est réservée aux avis religieux. Même si le référentiel commun aux deux réseaux insiste bien sur l'enjeu qui est d'amener les élèves à « problématiser » et qu'il n'est nullement question d'endoctrinement, la question peut néanmoins être posée de savoir comment se situera un professeur de religion chargé d'enseigner l'éducation à la philosophie et citoyenneté, lorsque des conflits entre la loi civile

¹⁶ <http://enseignement.be/index.php?page=27276&navi=4047>

¹⁷ <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/11476>

¹⁸ <https://enseignement.catholique.be/secteur/religion/ressources-pedagogiques/classement-dapres-les-competences-du-programme/>

et des préceptes religieux interviendront, par exemple à propos de l'euthanasie et de l'avortement. Soulignons que cette question ne concerne pas que les professeurs de religion de l'enseignement libre catholique. En effet, dans l'enseignement officiel, afin d'éviter des pertes d'emplois, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a permis à d'anciens professeurs de religion de se « reconvertir », moyennant une formation légère de 30 crédits, en professeurs de philosophie et citoyenneté. Même si les résultats doivent être pris avec prudence, vu le très petit nombre de professeurs concernés, dans leurs mémoires de master en sciences de l'éducation, Baur (2021) et Lozada (2023) montrent que d'anciens professeurs de religion musulmane ou protestante sont très mal à l'aise lorsqu'ils doivent aborder ces questions bioéthiques. Certains ressentent un conflit de loyauté entre la législation belge et leurs préceptes religieux, ce qui peut les conduire à éviter ces thèmes.

2. Axe 2 : dimension épistémologique

En ce qui concerne la dimension épistémologique, et en particulier celle des ancrages disciplinaires, pour la partie francophone du pays, deux grandes différences entre réseaux officiel et libre catholique méritent d'être mentionnées. La première concerne le rapport au religieux et la seconde, la conception même de la philosophie.

Dans l'enseignement catholique, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté a été introduite de manière transversale à sept disciplines, et en grande partie dans le cours de religion catholique, dans une logique d'interdépendance des contenus. Les compétences du cours de religions et celles de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté sont en effet perçues comme « se renforçant mutuellement »¹⁹.

Dans l'enseignement officiel, au contraire, l'introduction d'un cours de philosophie et citoyenneté s'est faite dans une relation de concurrence avec les cours de religions, puisque pour créer une heure obligatoire par semaine de philosophie et citoyenneté, il a fallu réduire d'autant le nombre d'heures des cours de religions. De même, le choix d'une seconde heure de philosophie et citoyenneté par l'élève ou ses parents entre en concurrence avec d'autres choix possibles (une heure de cours dédiée à une des religions reconnues ou à la morale non confessionnelle). En outre, on aurait pu éventuellement s'attendre à ce que le *cours de philosophie et citoyenneté* intègre un enseignement aconfessionnel du religieux, puisqu'un des attendus du décret de 2015 est « la connaissance, dans une perspective historique et sociologique, des différents courants de pensée, philosophies et religions ». Or, cela n'a pas été le cas non plus. La référence au religieux n'occupe qu'une portion très congrue au sein du programme. Plus précisément, au premier degré du secondaire, la sous-unité « Opinions, croyances, savoirs, convictions » aborde en particulier la distinction savoir/croyance; au troisième degré du secondaire, une sous-unité s'intitule « Sens et interprétation » et une autre « Conviction, religion, politique ». Il s'agit notamment, dans le cas de cette dernière, de

¹⁹ Précisons aussi que l'éducation à la citoyenneté est aussi intégrée dans des activités hors programme.

problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique. Ces apprentissages sont certes fondamentaux, mais on ne peut pas dire qu'un enseignement des faits religieux, à proprement parler, soit pris en charge par ce programme.

Considérons à présent la manière d'envisager la philosophie. Dans l'enseignement officiel, le choix a été fait de créer un cours de philosophie et citoyenneté, en donnant au mot « philosophie » le sens d'une discipline, à part entière, à référence académique. On pourrait donc parler d'un cours de philosophie de la citoyenneté, dont l'objet principal consiste à poser un questionnement philosophique à propos de la citoyenneté. Une formation spécifique des enseignants et enseignantes est donc nécessaire pour enseigner cette discipline. Dans l'enseignement secondaire supérieur (équivalent du lycée), un master en philosophie est en principe requis. Aux niveaux primaire et secondaire inférieur (équivalent du collège), d'autres formations à la philosophie sont elles aussi organisées.

Dans l'enseignement catholique, vu qu'il s'agit d'une éducation transversale à sept disciplines, aucune formation de base à la philosophie n'est imposée aux enseignants et enseignantes, ce qui constitue une différence notable²⁰. L'analyse de l'introduction du programme d'*éducation à la philosophie et citoyenneté* du premier degré élaboré par le SeGEC (ce programme est le prescrit officiel pour l'enseignement libre catholique) permet de comprendre l'attitude qui a prévalu :

Le choix de l'enseignement catholique a été d'incarner cette éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans des disciplines de la grille horaire ou dans « des activités éducatives citoyennes solidaires et culturelles développées au sein ou à l'extérieur de l'établissement scolaire²¹ ».

Le document insiste ensuite sur le fait que la mise en œuvre de ce nouveau référentiel ne signifie pas que les élèves n'étaient pas éduqués à la philosophie et à la citoyenneté auparavant (en particulier puisqu'il existait déjà un décret de 2007 relatif à l'éducation à la citoyenneté). Au contraire, « il s'agit de formaliser des pratiques pédagogiques porteuses et déjà bien implantées dans nos programmes et dans la vie de nos écoles » (2017, p. 5).

Par ailleurs, le SeGEC a obtenu la possibilité, pour l'ensemble du réseau catholique, de remplir une fiche de déclinaison des compétences dans les différents programmes des cours. Ainsi, il n'appartient pas aux établissements scolaires de se pencher sur ce travail d'équivalence; la fiche est commune à l'ensemble du réseau libre catholique. Ce document a principalement pour but de créer des ponts entre les compétences requises en philosophie et

²⁰ Notons toutefois qu'avec la réforme en cours de la formation initiale des enseignants, les étudiants et étudiantes du réseau libre catholique se voient proposer, à titre d'option, une formation à l'éducation à la philosophie et citoyenneté, mais celle-ci n'est nullement obligatoire dans l'enseignement libre catholique.

²¹ Article 60bis, §2, Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, 22 octobre 2015, (MB. 09-12-2015).

citoyenneté et les cours déjà existants. Un schéma renseigne « en regard des chapitres du socle de compétence, les cours qui participent en priorité au développement des compétences de l'éducation à la philosophie et citoyenneté » (p. 5). Cette articulation garantirait, selon leurs auteurs, l'application intégrale du référentiel.

Par exemple, pour le premier degré de l'enseignement secondaire, la compétence « Élaborer un questionnement philosophique » en vue de « Construire une pensée autonome et critique », figurant dans le référentiel de compétences commun aux deux réseaux, se décline dans le programme de l'enseignement catholique par la sous-compétence suivante : « À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique » (p. 9). Les disciplines mobilisées sont la religion et l'étude du milieu²². En religion, il s'agira d'élaborer un questionnement philosophique à partir de la compétence du cours de religion catholique : « Poser et creuser les grandes questions et interrogations humaines, comme par exemple, la question du bonheur, de l'amour, du mal, de la mort, de Dieu [...] ». Ces situations d'apprentissage posent la question de la nature des interrogations sur ces thématiques existentielles. Toute question existentielle est-elle une question philosophique?

On observe ici une fracture dans la définition de la philosophie. Pour le programme du réseau libre catholique, un questionnement existentiel semble être d'emblée un questionnement philosophique quand, dans l'enseignement officiel, on note davantage une conception rationaliste qui considère la philosophie avant tout comme une entreprise de problématisation et d'argumentation. Cette confusion pourrait éventuellement trouver son origine dans le fait que, dans la partie francophone du pays, les cours de religions et de morale ont longtemps et improprement été appelés « cours philosophiques », au sens de philosophies de vie.

Autre exemple : à propos de la compétence du référentiel « Assurer la cohérence de sa pensée » et « Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté », la correspondance disciplinaire est effectuée avec le programme de sciences qui propose les situations d'apprentissages suivantes :

- Page 32 : « Élaborer le concept de reproduction sexuée à partir des éléments découverts »;
- Page 46 : « Établir une relation entre les apports et dégagements de chaleur et les changements d'état de la matière. Distinguer les concepts de chaleur et de température »;
- Page 57 : « Établir la relation mathématique qui relie la force et la surface pour déterminer une pression (concepts clés : force, surface, pression) ».

²² L'étude du milieu est l'expression utilisée dans l'enseignement libre catholique pour l'histoire/la géographie.

Ces équivalences posent à leur tour question : reconstruire des concepts en sciences est-il identique à « reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté »? Toute activité de conceptualisation est-elle considérée, par nature, comme philosophique? N’y a-t-il pas de spécificité aux concepts en philosophie comparativement à ceux d’autres disciplines?

Pour les deuxième et troisième degrés de l’enseignement secondaire, les équivalences sont effectuées globalement de la même manière. On ne peut donc que s’interroger sur la formation à la « philosophie » que reçoivent les élèves de l’enseignement catholique, avec des professeurs non formés à cette discipline et dont le programme de référence mobilise de manière tellement large la notion de philosophie.

3. Discussion, conclusion

Comme nous l’avons vu, dans la partie francophone du pays, ce n’est clairement pas la même éducation à la citoyenneté qui est proposée par les deux réseaux, malgré un référentiel de compétences commun. Au risque de forcer un peu les traits, les différences portent autant sur la notion de citoyenneté (une conception à références plutôt universaliste et laïque versus une conception pilariée s’inscrivant dans une tradition chrétienne pour un des piliers) que sur la posture du professeur (priviliégiant la « neutralité », au sens d’une approche « objective, critique et pluraliste » versus l’alliance entre l’éducation à la citoyenneté et les valeurs de l’évangile) ou encore la conception de la philosophie (comprise au sens d’une discipline académique, impliquant une formation spécifique des enseignants et enseignantes, invitant à problématiser, à argumenter et à rompre avec le sens commun versus la philosophie comprise principalement au sens d’un questionnement existentiel).

L’existence de clivages entre les deux réseaux (officiel et catholique) dans la manière de concevoir la citoyenneté, la philosophie et, par voie de conséquence, l’éducation à la philosophie et citoyenneté, nous permet de dire que le domaine de l’enseignement « résiste » particulièrement à la dépilarisation (Bruyère *et al.*, 2019). C’est également ce que constatent Delgrange et Koussens dans l’ouvrage de Bruyère *et al.* (2019). Pour eux, malgré l’existence de trois enjeux contemporains à propos desquels un dépassement du conflit catholique/laïque²³ a été observé, « un quatrième champ résiste encore et toujours à la dépilarisation : l’enseignement, où catholiques et laïques perpétuent leur affrontement binaire sans se laisser distraire par des acteurs extérieurs » (2019 : 84).

Finalement, on peut dire qu’en prétendant fabriquer du commun (la citoyenneté) de manière différenciée (selon les réseaux), l’introduction de l’éducation à la philosophie et

²³ Il s’agit du combat des femmes pour la dépénalisation de l’avortement, de la question de la reconnaissance et du financement du culte musulman et des mouvements homosexuels pour la lutte pour le mariage civil.

citoyenneté illustre ou révèle, tout autant qu'elle performe, les dissensus et clivages politiques à l'œuvre dans la société belge entre le pilier catholique et le monde laïque.

Références

Sources scientifiques

- Baur, F. (2021). La neutralité peut-elle être applicable par des enseignants qui donnent le cours de philosophie et de citoyenneté dans le réseau officiel et ont une formation religieuse de base? [Mémoire, Université libre de Bruxelles]
- Bruyère, L., Crosetti, A.-S., Faniel, J., Sägesser, C. (2019). Piliers, dépillarisation et clivage philosophique en Belgique. Centre de recherche et d'information sociopolitiques (CRISP).
- Coorebyter, V. d. (2014). La neutralité n'est pas neutre. Dans D. Cabiliaux, F. Wibrin, L. Abedinaj et L. Blésin (dir.), Neutralité et fait religieux : quelles interactions dans les services publics ? Éditions Academia.
- Coulon, G. et Verhoeven, M. (2022). Des religions et des écoles. *Diversité*, (201), 182-201.
- Delgrange, X. (2018) La Belgique francophone accouche douloureusement d'un cours de philosophie et de citoyenneté non désiré par tous, *Revue du droit des religions*, (5), 107-132.
- Delgrange, X. et Koussens, D. (2019). Les nouveaux arcbutants de la laïcité belge pilarisée. Dans L. Bruyère, A.-S. Crosetti, J. Faniel et C. Sägesser (dir.), Piliers, dépillarisation et clivage philosophique en Belgique (p. 83-99). Centre de recherche et d'information sociopolitiques (CRISP).
- Dumont H. et Delgrange X. (2008). Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique. *Droit et société*, (68),75-108.
- Hasquin, H. (1994). Histoire de la laïcité en Belgique. Éditions du centre d'action laïque.
- Jadot, E. et Verhoeven, M. (2020). L'éducation à la citoyenneté dans les établissements secondaires en Belgique francophone marqués par la diversité culturelle : les traductions locales d'une mission transversale. Dans R. Malet et B. Garnier (dir.), *Éducation, Mondialisation et Citoyenneté : enjeux démocratiques et pratiques culturelles* (p. 21-37). Peter Lang.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teachers's role. *Theory and Research in Social Education*, 14 (2), 113-118.
- Lozada, C. (2023). Comparaison entre les réseaux libres confessionnels et officiels concernant l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté : enquête auprès des enseignants. [Mémoire, Université libre de Bruxelles].
- Wolfs, J. L., Tisseyre, L. et Vanderpelen, C. (2020a). « Éducation à la citoyenneté » et « enseignement des faits religieux » dans un contexte de diversité culturelle et des convictions : le cas de la Belgique francophone. Dans B. Garnier, J. L. Derouet et

R. Malet (dir.), Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités : le nouveau défi des politiques d'éducation (p. 269-283). Presses universitaires de Rennes.

Wolfs, J. L., Tisseyre, L., D'Hondt, D. et Guillaume, J. (2020 b). La formation des enseignants à la « neutralité » en Belgique francophone : les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du « vivre ensemble » et de la « neutralité » ? Enquête exploratoire. *Éthique en éducation en formation*, (8), 59-78.

Sources institutionnelles

Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe.

Cour constitutionnelle de Belgique. (2015). *Arrêt n° 34/2015 du 12 mars 2015*.

Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (D. 24-07-1997 M.B. 23-09-1997).

Communauté française de Belgique. (2007). *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française de Belgique* (D. 12-01-2007 M.B. 20-03-2007).

Communauté française de Belgique. (2015). *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté* (D. 22-10-2015 M.B. 09-12-15).

Source journalistique

Govaert S. (2001). Les piliers de la Belgique vacillent. *Le monde diplomatique*, (564), 19.

L'enseignement du fait religieux à l'école aide-t-il à être un(e) « bon(ne) citoyen(ne) »?

Maria Lucenti

Università di Genova

Résumé : L'enseignement relatif aux religions à l'école dans les sociétés démocratiques libérales contemporaines met en jeu des aspects fondamentaux de l'éducation à la citoyenneté (Parker et al., 2012; Jackson, 2019). Cela tient aux liens étroits de cet enseignement avec la pluralité des identités et les compétences interculturelles requises dans un monde globalisé (Giorda, 2014). Si aujourd'hui le religieux ressurgit au travers de configurations nouvelles et inédites, parallèlement et paradoxalement, l'analphabétisme religieux sévit parmi les nouvelles générations (Moore, 2007; Melloni, 2014). Comment l'enseignement relatif aux religions à l'école peut-il combler cet analphabétisme et éduquer les jeunes au vivre-ensemble et à la citoyenneté active? À partir de l'analyse du cas italien, cet article porte sur une étude¹ qui examine si la discipline de l'IRC – enseignement de la religion catholique – favorise l'alphabétisation religieuse en accord avec les valeurs de l'éducation à la citoyenneté active dans des contextes multireligieux et multiculturels.

Mots-clés : IRC – enseignement de la religion catholique, alphabétisation religieuse, éducation à la citoyenneté, diversité religieuse, Italie

Abstract : Teaching about religions in schools within contemporary liberal democratic societies engages with fundamental aspects of citizenship education (Parker et al., 2012; Jackson, 2019). This is due to the close links between such teaching and the plurality of identities, as well as the intercultural skills required in a globalized world (Giorda, 2014). While religion is reemerging today in new and unprecedented forms, at the same time and paradoxically, religious illiteracy persists among younger generations (Moore, 2007; Melloni, 2014). How can the teaching of religions in schools address this illiteracy and educate young people on coexistence and active citizenship? Based on an analysis of the Italian case, this article examines whether the subject of IRC – Catholic Religious Education – promotes religious literacy in line with the values of active citizenship education in multireligious and multicultural contexts.

Keywords : IRC – Teaching the Catholic religion, religious literacy, citizenship education, religious diversity, Italy

¹ Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche financée par le DAAD – Service allemand d'échanges universitaires (Deutscher Akademischer Austauschdienst), dans le cadre de la bourse postdoctorale DAAD PRIME (Postdoctoral Researcher International Mobility Experience) de 2020 à 2022.

Introduction

L'enseignement des religions à l'école soulève des enjeux fondamentaux dans les sociétés démocratiques contemporaines, où la pluralité des convictions religieuses et philosophiques interroge la manière dont les systèmes éducatifs peuvent transmettre une connaissance équilibrée, critique et contextualisée du fait religieux. Si différents modèles se sont développés en Europe – de l'*Enseignement du fait religieux* en France (Baubérot, 2015) à une approche comparatiste du *Religious Education* au Royaume-Uni (Parker *et al.*, 2012; Parker et Freathy, 2011) – le cas italien se distingue par la persistance, au sein du système éducatif public, d'un enseignement spécifique de la religion catholique (IRC), historiquement encadré par l'Église et encore aujourd'hui marqué par son héritage confessionnel.

Depuis la révision des Accords du Latran en 1984², l'Italie a officiellement abandonné la religion d'État, en réaffirmant cependant la centralité culturelle du catholicisme. Dans ce nouveau cadre, l'IRC – discipline facultative³ – est présenté comme une discipline à visée culturelle et patrimoniale (Giorda, 2014), censée contribuer à la formation globale des élèves et à leur compréhension du contexte historique et social italien. Cette évolution déclarée amène à s'interroger sur la capacité réelle de l'IRC à répondre aux exigences d'un enseignement adapté à une société pluraliste (Pace, 2021) et en phase avec les finalités démocratiques de l'éducation (ODIHR, 2007).

En effet, si, comme le suggère Ciatelli (2015), l'IRC affiche des objectifs en cohérence avec ceux de l'école en matière de formation citoyenne⁴, il convient de s'interroger sur la manière dont ces objectifs sont effectivement intégrés dans les programmes et dans la formation des enseignants. La question centrale devient alors la suivante : dans quelle mesure l'IRC, dans sa structure actuelle, permet-il le développement d'une alphabétisation religieuse pluraliste, au sens où l'entend Moore (2007, 2015), c'est-à-dire une capacité à comprendre les traditions religieuses de manière critique, informée et contextualisée?

² Avec les pactes de Lathénar de 1929 et la révision de 1984, l'État italien confie à l'Église la gestion de l'enseignement religieux dans les écoles publiques.

³ Les élèves peuvent choisir de suivre ou non cet enseignement. Ceux qui n'en bénéficient pas ont la possibilité, dans le cas de l'enseignement secondaire du deuxième degré, d'entrer plus tard ou de sortir plus tôt si le cours a lieu en première ou dernière heure. Sinon, ils peuvent participer à des activités alternatives programmées localement par chaque établissement scolaire, qui prévoient dans de nombreux cas des activités de renforcement, d'étude individuelle ou accompagnée, ou d'autres types d'activités. En revanche, aucune alternative concernant d'autres religions n'est prévue. Pour un approfondissement sur les adhésions au cours et les activités alternatives, voir : Bertozzi, R. (2014), *Dinamiche degli esoneri e delle adesioni*, dans : A. Melloni (ed.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Il Mulino. Selon les données recueillies par la Conférence épiscopale italienne (CEI), au cours de l'année scolaire 2022-2023, environ 6,8 millions d'élèves, soit 84,04 % du total, ont choisi de suivre le cours de religion. <https://irc.chiesacattolica.it>.

⁴ L'alphabétisation religieuse peut être considérée comme un vecteur essentiel de la formation citoyenne, dans la mesure où elle contribue à la compréhension du pluralisme culturel et religieux, au développement de la pensée critique et à la construction d'une citoyenneté inclusive et informée.

Cette problématique invite à dépasser la simple opposition entre catéchèse et culture religieuse pour interroger plus en profondeur les modalités concrètes de mise en œuvre de l'IRC : quelle place est réellement accordée aux autres traditions religieuses dans les programmes ? Comment les enseignants sont-ils préparés à aborder la pluralité religieuse dans leurs pratiques pédagogiques ? L'IRC contribue-t-il à la formation de citoyens capables de dialoguer dans un contexte pluraliste, ou reproduit-il une lecture monoculturelle et confessionnelle du religieux ?

Pour répondre à ces questions, cette étude s'appuie sur une analyse croisée des programmes officiels, des plans de formation des enseignants et des données empiriques issues d'entretiens menés avec des enseignants d'IRC. Elle propose une lecture critique du cas italien à la lumière des théories contemporaines sur l'enseignement des religions et sur la formation à la citoyenneté dans les sociétés pluralistes. À travers cette démarche, il s'agit d'évaluer les potentialités et les limites de l'IRC à se transformer en un véritable levier d'alphabétisation religieuse pluraliste, capable de relever les défis éducatifs de notre temps.

1. L'enseignement relatif aux religions en Italie

Contrairement à d'autres systèmes éducatifs européens où l'enseignement religieux est pensé en lien avec l'éducation à la citoyenneté (comme au Royaume-Uni ou en Allemagne), l'Italie maintient une séparation nette entre ces deux domaines. Pourtant, dans la perspective de l'alphabétisation religieuse, ces champs sont profondément interconnectés : comprendre les religions, c'est aussi comprendre leur place dans les débats démocratiques, les enjeux sociaux, les processus d'inclusion ou de discrimination. L'absence de coordination entre l'IRC et l'éducation civique limite donc la portée citoyenne de cet enseignement (Rizzi *et al.*, 2014; Jackson, 2019; Parker, 2020).

Introduite par la loi 92 de 2019, l'éducation civique est une discipline transversale visant à former des citoyens responsables, conscients de leurs droits et devoirs, à travers trois axes définis⁵ : la connaissance de la Constitution, le développement durable et la citoyenneté numérique. Elle mobilise un enseignement partagé entre plusieurs disciplines et enseignants et enseignantes, dont ceux de l'IRC peuvent, dans certains cas, faire partie⁶.

L'éducation civique reste cependant silencieuse sur les questions religieuses, alors même que la pluralité convictionnelle constitue une réalité sociale de plus en plus marquante. Aucun des trois axes prévus par la loi ne fait référence à la diversité religieuse, ni à l'étude des traditions, croyances ou affiliations, pas même dans leur dimension culturelle ou

⁵ *Linee guida educazione civica*, https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306.

⁶ Faisant partie du corps enseignant, ils et elles peuvent enseigner l'éducation civique de manière partagée.

sociopolitique. Ce silence curriculaire peut être interprété comme une forme de dépolitisation du religieux, ou comme un effet de la répartition implicite des rôles : l'IRC continuerait à incarner, de façon isolée, la dimension morale, tandis que l'éducation civique se concentrerait sur des contenus perçus comme neutres et rationnels.

Cette séparation institutionnelle renforce une dichotomie ancienne entre sphère morale et sphère civique, qui tend à évacuer la dimension religieuse des apprentissages citoyens. Une telle configuration apparaît en tension avec un ensemble de travaux internationaux qui, au contraire, plaident pour l'intégration du fait religieux dans les dispositifs de formation à la citoyenneté, notamment en tant que vecteur de compréhension du pluralisme, de pensée critique et de sensibilisation à la complexité sociale contemporaine (Jackson, 2014; Baubérot, 2015; Gundara, 2000; Davie, 2007).

Le fait que l'IRC soit souvent la seule occasion institutionnelle offerte aux élèves d'aborder la religion à l'école confère à cette discipline une importance particulière, mais également une responsabilité considérable. Il devient alors légitime de s'interroger non seulement sur les contenus effectivement proposés, mais aussi sur la manière dont ils s'articulent (ou non) avec les objectifs généraux de la formation civique.

2. L'alphabétisation religieuse dans des contextes pluralistes

Cette ambition pédagogique, largement partagée dans la littérature internationale (Jackson, 2002, 2014; Chryssides et Geaves, 2014; Dinham et Shaw, 2017; Gandolfi, 2017), s'inscrit pleinement dans les objectifs d'une éducation démocratique et inclusive.

Appliqué au contexte italien, cependant, ce paradigme se heurte à plusieurs obstacles structurels. Si l'IRC revendique aujourd'hui une orientation « culturelle » plutôt que confessionnelle, de nombreux travaux soulignent que cette évolution reste partielle. Plusieurs analyses (Burgio et Muscarà, 2020; Pajer, 2005, 2006) montrent que les autres traditions religieuses sont souvent intégrées dans les programmes de manière périphérique, et rarement traitées comme des systèmes de sens autonomes. L'IRC reste ainsi centré sur la transmission de connaissances liées au catholicisme, dans une logique encore largement monoreligieuse⁷.

Ce constat rejoint les travaux de Melloni (2014) et Naso (2014 b), qui mettent en évidence un paradoxe : malgré la présence institutionnelle de l'IRC dans les écoles italiennes, l'analphabétisme religieux progresse, en particulier parmi les jeunes générations⁸. Cette

⁷ L'approche multireligieuse est la condition nécessaire (mais pas suffisante) à la mise en place d'une alphabétisation religieuse, dans la mesure où s'il est nécessaire d'étudier plusieurs religions, il ne s'agit néanmoins pas simplement de combien, mais de comment elles sont étudiées.

⁸ Sur les mesures de l'analphabétisme religieux en Italie, voir le chapitre de Paolo Naso « *Alcune misure dell'analfabetismo religioso degli italiani* » dans le volume dirigé par Alberto Melloni (*Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, 2014, Il Mulino).

situation interroge la capacité de l'IRC à fournir les outils nécessaires pour appréhender les transformations religieuses de la société italienne contemporaine, marquée par une diversification des appartenances et des pratiques (Pace, 2021).

Dans cette perspective, l'un des concepts centraux pour interroger les finalités et les limites de l'IRC est celui d'alphabétisation religieuse, tel que formulé par Diana Moore (2007, 2015). Cette approche propose une redéfinition de l'enseignement des religions : il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs sur des traditions, mais de permettre aux élèves de développer une compréhension critique, informée et contextualisée des phénomènes religieux. Moore insiste notamment sur la nécessité de situer les croyances et pratiques religieuses dans leurs ancrages sociaux, historiques et politiques, afin d'éviter une lecture essentialiste ou stéréotypée des religions. Dans cette perspective, les religions ne sont pas traitées comme des blocs homogènes, mais comme des réalités complexes, évolutives et traversées par des tensions internes.

L'auteure (Moore, 2007, 2015) propose trois principes fondamentaux pour définir une approche rigoureuse de l'alphabétisation religieuse :

1. Les religions ont une diversité interne : toute tradition religieuse est traversée par une pluralité d'interprétations, de pratiques et de sensibilités, en fonction des contextes sociaux, géographiques et historiques. Comprendre une religion implique donc de prendre en compte sa diversité interne.
2. Les religions évoluent dans le temps : leurs doctrines, institutions et pratiques sont continuellement réinterprétées et transformées en fonction des changements sociaux, culturels et politiques. L'enseignement des religions doit donc reposer sur une approche historique et dynamique.
3. Les religions sont toujours influencées par les contextes : elles interagissent avec les structures de pouvoir, les identités de genre, les enjeux économiques et les conflits sociaux. Les discours religieux peuvent servir à justifier ou contester l'ordre social, et leur compréhension nécessite une lecture contextualisée et critique.

À partir de ces fondements, Moore défend une conception de l'alphabétisation religieuse qui va au-delà de la transmission de savoirs : il s'agit de former des élèves capables de déconstruire les stéréotypes religieux, de comprendre les enjeux liés au pluralisme convictionnel, et d'interpréter le rôle des religions dans les débats publics contemporains, sans réduire celles-ci à des faits de foi personnels ni à des objets purement culturels.

Dans une perspective éducative, l'alphabétisation religieuse devient ainsi une compétence transversale, essentielle à la formation citoyenne : elle permet aux élèves de

naviguer dans des sociétés pluralistes, de dialoguer avec des convictions différentes, et de développer une compréhension nuancée des relations entre religions, identités et pouvoirs.

Or, la formation de ces enseignants se déroule essentiellement dans des institutions ecclésiastiques, où l'accent est mis sur la théologie catholique, avec peu d'ouverture sur les autres traditions religieuses et sur les enjeux pédagogiques du pluralisme (Ottaviano, 2009). Cette configuration rend difficile la mise en œuvre d'un enseignement du fait religieux conforme au cadre proposé par Moore, qui suppose au contraire une solide formation critique, interdisciplinaire et comparative.

L'analyse croisée des programmes officiels, des plans de formation initiale et des entretiens menés avec les enseignants et enseignantes permet d'observer si et comment l'IRC peut se transformer en un espace d'alphabetisation religieuse pluraliste. Au-delà d'une simple évaluation de conformité, il s'agit de comprendre les leviers, résistances et tensions qui traversent cet enseignement dans une société italienne en pleine recomposition religieuse et culturelle.

3. Méthodologie

L'étude repose sur deux niveaux d'analyse complémentaires, permettant d'explorer les enjeux liés à l'enseignement de la religion catholique (IRC) dans un contexte multireligieux et multiculturel. Le premier niveau d'analyse est une étude documentaire, qui consiste en un examen approfondi des programmes scolaires d'IRC du premier et du second cycle de l'enseignement secondaire en Italie. Cette analyse permet de dégager les modalités d'intégration du pluralisme religieux dans ces programmes, en mettant l'accent sur la manière dont les autres religions sont traitées au sein de l'enseignement. En parallèle, des plans d'étude de 30 instituts supérieurs de sciences religieuses ont été analysés⁹ afin d'identifier les cours consacrés aux religions autres que le catholicisme. Cette analyse couvre aussi bien les cursus de licence que de master, afin d'avoir une vision globale de la place accordée à l'étude des religions dans la formation académique des futurs enseignants.

Le second niveau d'analyse repose sur une enquête qualitative menée auprès de 18 enseignants d'IRC, à travers des entretiens semi-directifs réalisés entre 2020 et 2021¹⁰. Cette enquête vise à comprendre les perceptions des enseignants concernant le pluralisme religieux et à explorer les modalités de leur formation initiale et continue sur les autres religions. Les entretiens se sont particulièrement concentrés sur l'inclusion des religions non

⁹ Plans d'études des instituts supérieurs de sciences religieuses suivants : Milan, Reggio de Calabre, Sienne, Matera-Potenza, Vicence, Modène, Cagliari, Foggia, Tarente, Rimini, Albenga, Novara, Cosenza, Naples, Trente, Trévis, Palerme, Syracuse, Ancône, Rome (deux instituts), Sassari, Bergame, Crema, Fossano, Gênes, La Spezia, Caserta, Nola, Urbino.

¹⁰ Entretiens réalisés en ligne d'une durée d'environ une heure chacun avec des enseignants d'IRC sur tout le territoire national.

chrétiennes dans les cours d'IRC, ainsi que sur la manière dont les enseignants utilisent les manuels scolaires (Lucenti, 2021, 2025; Lucenti et Hirsch, 2020) et intègrent l'approche par compétences¹¹ dans leur pratique pédagogique. L'objectif était d'approfondir la compréhension de la manière dont ces enseignants abordent la diversité religieuse, et d'évaluer les effets de leur formation sur l'enseignement des autres traditions religieuses.

4. Pluralisme religieux dans les programmes d'IRC

Avec la révision du concordat, les nouveaux programmes entrent en vigueur à partir de l'année scolaire 1987-1988.

Les programmes du premier cycle du secondaire diffèrent de manière significative, à la fois dans leurs objectifs et dans leurs contenus, par rapport à ceux du deuxième cycle du secondaire¹².

Concernant les objectifs et les contenus de la discipline au collège, il est précisé que :

L'enseignement de la religion catholique s'articule autour du noyau central qu'est la personne de Jésus-Christ, selon la Bible et la foi de l'Église. Il transmet les vérités et valeurs de la tradition chrétienne, comme la vocation personnelle, la liberté, la communion et l'accomplissement eschatologique. Le programme s'organise autour de références constantes à l'histoire biblique (notamment le Nouveau Testament), à la diffusion du christianisme, aux signes actuels de la foi, et aux orientations du Concile Vatican II. Cette approche prend en compte l'expérience des préadolescents, en valorisant les dimensions vécues, les personnages et les événements historiques (p. 194-195).

L'approche est ici entièrement centrée sur le christianisme, ainsi que sur les thèmes à traiter, sans référence explicite aux autres religions, ni même dans une perspective comparative avec le christianisme. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, il est dit que :

L'enseignement de la religion catholique se réalise à partir de l'expérience vécue en réponse aux besoins fondamentaux du préadolescent, comme recherche historique sur

¹¹ En 2000, la loi sur l'autonomie scolaire a prévu l'abolition des programmes nationaux au profit d'une approche fondée sur les compétences, où les programmes sont désormais définis localement. Pour un approfondissement sur le passage des programmes nationaux à la didactique par compétences, voir : Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Loescher Editore.

¹² Toutes les citations qui suivent sont extrapolées des programmes officiels : « Programmi di insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche medie e secondarie superiori », https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2017/02/Intesa_programmi_IRC_15.07.87.pdf

le christianisme dans sa propre région, en Italie et en Europe, en dialogue avec d'autres formes et traditions religieuses culturellement pertinentes (p. 195).

Cependant, c'est dans les programmes du secondaire que ces autres religions « entrent finalement en scène », même si c'est de manière instrumentale avec une visée de compréhension du catholicisme :

À travers l'itinéraire didactique de l'enseignement de la religion catholique, les étudiants acquièrent une connaissance objective et systématique du catholicisme, tout en développant la capacité de comparaison avec d'autres confessions, religions et systèmes de signification, dans une perspective de compréhension et de respect des différentes positions éthiques et religieuses (p. 201).

Même si les autres religions sont largement absentes tant des objectifs que des contenus disciplinaires, les recommandations en matière de méthodes pédagogiques confient aux enseignants et enseignantes d'IRC la tâche de structurer le cours selon l'approche qu'ils ou elles jugent la plus appropriée, tant au regard des caractéristiques de la classe que de la cohérence avec d'autres disciplines, ce qui pourrait ouvrir la porte à des approches beaucoup plus centrées sur le pluralisme religieux. En fait, les enseignants et enseignantes de religion ne sont pas détachés du contexte dans lequel ils travaillent, mais adaptent leur propos à la diversité de leurs publics, qui ne sont pas tous catholiques. Considérant le caractère très général des références aux autres religions dans les programmes – qui ne spécifient ni les religions à étudier ni les thèmes à traiter ou le pourcentage à leur accorder – il apparaît intéressant de rechercher les facteurs déterminant le degré d'inclusion d'autres religions par les enseignants responsables de l'IRC.

5. Formation initiale et continue des enseignants et enseignantes d'IRC

L'enseignement de la religion catholique à l'école repose sur un parcours de formation spécifique, distinct de celui des enseignants et enseignantes des autres disciplines. Cette particularité influe directement sur la capacité de l'IRC à répondre aux enjeux contemporains d'une alphabétisation religieuse pluraliste, notamment en matière de connaissances sur les religions autres que le catholicisme. La formation des enseignants et enseignantes se divise en deux volets : la formation initiale, dispensée par des institutions ecclésiastiques, et la formation continue, organisée localement par les diocèses.

5.1 La formation initiale

La formation initiale des enseignants d'IRC joue un rôle déterminant dans la capacité de cette discipline à répondre aux exigences d'une alphabétisation religieuse pluraliste. C'est en effet dans le cadre de cette formation que se construisent les référents épistémologiques, les cadres interprétatifs et les méthodes pédagogiques mobilisés ensuite en classe. Or, dans

le contexte italien, cette formation est majoritairement assurée par des institutions ecclésiastiques, avec une forte orientation théologique et un espace limité consacré à l'étude comparative et critique des religions. En effet, les enseignants et enseignantes d'IRC reçoivent une formation initiale dans les instituts théologiques appartenant à l'Église catholique (Bertozi, 2014b). Les enseignants et enseignantes, en plus d'être formés par les facultés de théologie et les instituts de sciences religieuses de l'Église catholique, sont également habilités par l'Église, sur la base des critères suivants :

- a) Maîtrise de la doctrine de l'Église (connaissance objective et complète du contenu de la révélation chrétienne et de la doctrine de l'Église);
- b) Témoignage de la vie chrétienne (capacité à vivre en cohérence avec la foi professée);
- c) Aptitude pédagogique (formation et compétence pédagogique)¹³.

Cela implique que l'enseignant ou l'enseignante soit évalué par la Curie non seulement sur la base de ses compétences dans les domaines religieux et didactique, mais aussi sur la cohérence entre les contenus et les valeurs du catholicisme et son parcours de vie personnel. Comme le dit Pacillo (2014), le certificat d'aptitude atteste que la personne connaît la doctrine catholique, mène une vie conforme aux préceptes de l'Église et possède les compétences requises pour enseigner; l'absence d'un seul de ces critères entraîne le refus du *nihil obstat*.

Une enseignante interrogée¹⁴ souligne à cet égard la singularité du mode de recrutement des professeurs d'IRC par rapport aux autres enseignants :

J'ai dû présenter mon acte de baptême et de mariage pour obtenir le poste d'enseignante de religion, ce que je trouve extrêmement ambigu. Cela affaiblit considérablement notre position à l'école : nous ne sommes pas recrutés par l'État comme les autres enseignants, et cela remet en question la légitimité de notre rôle. On part en position de faiblesse, même si, en travaillant bien, on peut être reconnu et collaborer avec tout le monde (S., 2 décembre 2020).

¹³ *Criteri per il riconoscimento dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche.* <https://www.chiesacattolica.it/documenti-segreteria/criteri-per-il-riconoscimento-dellidoneita-allinsegnamento-della-religione-cattolica-nelle-scuole-pubbliche/>.

¹⁴ Nous ne citons que les initiales afin de respecter l'anonymat des enseignants et enseignantes interviewés.

L'Église catholique approuve donc les programmes, forme les enseignants et enseignantes, reconnaît leur aptitude et approuve les manuels d'IRC¹⁵. Compte tenu de l'accent mis sur le catholicisme, la plupart des enseignants et enseignantes déclarent ne pas disposer du bagage de connaissances et des outils méthodologiques nécessaires pour enseigner d'autres religions que le christianisme (et parfois même pour enseigner le catholicisme). En ce sens, les enseignants et enseignantes soulignent l'insuffisance de la formation initiale reçue concernant l'enseignement des religions autres que le catholicisme :

Nous ne sommes pas préparés. Si nous voulons nous préparer sur d'autres religions, nous devons le faire nous-mêmes. Un cours sur l'islam que j'ai suivi à l'université pour obtenir mon diplôme (car au moins un cours sur les autres religions était obligatoire) était dispensé par un professeur catholique. Au moins pour le cours sur l'islam, il aurait été approprié qu'un professeur musulman m'enseigne, mais cela n'était pas prévu dans mon université (A., 28 novembre 2020).

L'assimilation que fait cette enseignante entre l'expertise sur une religion donnée et l'appartenance à cette même religion témoigne d'une confusion entre les connaissances scientifiques et théologiques sur les religions. Dans une perspective de promotion de l'alphabétisation religieuse au sens de Moore, le fait de professer une foi ne devrait en effet pas accréditer la connaissance scientifique de celle-ci, tout comme le fait de connaître et d'étudier les religions d'un point de vue scientifique n'implique pas d'appartenir ou de croire en l'une d'entre elles. Ottaviano (2009), dans une recherche menée dans les écoles de Bergame et de Brescia, dresse le constat suivant :

Le sentiment largement répandu parmi les enseignants et enseignantes interrogés est qu'ils ne sont pas suffisamment préparés à gérer une classe multireligieuse. C'est surtout le manque d'information sur les traits saillants et sur la signification des pratiques et des symboles faisant référence aux différentes religions qui détermine ce sentiment d'insuffisance partielle (p. 10).

Au niveau de la formation initiale, la législation exige la possession d'une des qualifications suivantes¹⁶ :

- Baccalauréat, licence ou doctorat en théologie ou en disciplines ecclésiastiques, délivrés par une faculté agréée par le Saint-Siège;

¹⁵ Les manuels d'IRC sont approuvés par la CEI (Conférence épiscopale italienne), les seuls manuels en Italie pour lesquels une approbation a lieu. Pour plus d'informations sur ce sujet, voir : Lucenti, M. et Hirsch, S. (2020). *I manuali scolastici danno accesso all'altro in classe? Un'analisi comparativa tra l'Italia e il Québec*. Educational Reflective Practices, 1/2020, p. 92-116.

¹⁶ Décret ministériel n° 70 du 24 juillet 2020. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-70-del-24-luglio-2020>.

- Certificat de réussite du cursus théologique dans un grand séminaire;
- Maîtrise en sciences religieuses obtenue dans un institut supérieur agréé par le Saint-Siège.

Si ces formations donnent toutes accès à la profession, elles diffèrent par leur durée et leurs conditions de préparation. En effet, les Instituts supérieurs des sciences religieuses (*Istituti Superiori di Scienze Religiose*) sont nés expressément pour former des enseignants et enseignantes et dispenser une formation ponctuelle, plus rapide et moins exigeante que le cursus des études théologiques. Il existe donc une différence en termes de compétences acquises entre ceux qui étudient la théologie et ceux qui étudient dans un Institut supérieur des sciences religieuses. Dans ce dernier cas, qui représente le parcours de formation le plus répandu, les enseignants et enseignantes s'accordent pour regretter l'insuffisance de la formation initiale reçue concernant l'enseignement des religions autres que le catholicisme. Ceux qui, en revanche, ont étudié dans les facultés de théologie ou ont suivi un itinéraire différent, plus riche et plus complet¹⁷, déclarent avoir plus de compétences pour faire face au pluralisme religieux :

Dans le parcours classique en sciences religieuses, celui qui prépare à l'enseignement de la religion, il n'y a qu'un ou deux examens portant sur le dialogue interreligieux et la connaissance des autres religions. Personnellement, j'ai suivi un autre type de formation : j'ai fait un doctorat en théologie œcuménique et un diplôme en sciences historico-religieuses. Mais je me rends bien compte que, dans la formation de base des futurs enseignants de religion catholique, la connaissance des autres religions est peu approfondie (G., 25 novembre 2020).

Le tableau dressé par les enseignants et enseignantes concernant le manque de connaissances et de compétences en matière de pluralisme religieux fait apparaître des nuances et même des ruptures lorsque les enseignants et enseignantes suivent un chemin différent :

Nous, qui avons une formation théologique approfondie et l'accès aux langues originales, pouvons traiter certains sujets de manière plus approfondie que ce qui est prévu dans les programmes scolaires. Par exemple, les études de genre, souvent absentes des manuels, sont aujourd'hui très présentes dans la recherche biblique¹⁸, mais elles ne sont accessibles qu'à ceux qui ont suivi un certain type de cursus spécialisé (L., 1^{er} février 2021).

¹⁷ Par exemple des études en sciences humaines et sociales.

¹⁸ L'interviewé souligne que les études bibliques contemporaines mettent en lumière des aspects longtemps négligés, comme le rôle des femmes, mais que ce type de savoir reste réservé à ceux qui ont une formation théologique spécialisée.

Afin de vérifier la présence effective de religions autres que le catholicisme dans la formation initiale, les plans d'études des instituts supérieurs de sciences religieuses ont été examinés.

Pour les 30 instituts étudiés, on note l'absence générale de cours sur les autres religions durant la licence (*laurea triennale* en Italie) à quelques rares exceptions près, comme les cours d'« œcuménisme » (cinq cas sur 30) ou « d'histoire des religions » (quatre cas sur 30). C'est en master que l'on retrouve la présence de cours sur le dialogue interreligieux ou relatifs à des religions spécifiques, où l'on compte 14 cours sur les religions orientales, 12 cours sur l'islam et 31 cours sur les autres confessions chrétiennes (qui concernent principalement la relation et le dialogue, l'œcuménisme, mais aussi plus spécifiquement la théologie protestante ou orthodoxe ou l'histoire des Églises locales). Il n'existe que huit cours sur le judaïsme et un seul cours sur les religions de l'Afrique subsaharienne, parfois mentionnés de manière générique dans les programmes comme des « religions non chrétiennes », mais sans cours spécifiques. Seize instituts – soit plus de la moitié de l'échantillon sélectionné ici – ne proposent aucune formation initiale sur les autres religions, sauf en ce qui concerne le dialogue interreligieux en général ou l'œcuménisme.

5.2 La formation continue

Les enseignants et enseignantes d'IRC, en tant que partie active du corps enseignant, sont largement impliqués dans la planification de l'enseignement des compétences transversales (Bissoli, 2012). Ils doivent établir des bilans de compétences et s'informer, tout comme les enseignants et enseignantes des autres disciplines, des évolutions et innovations méthodologiques et pédagogiques en se référant aux programmes de 1984¹⁹ et, le cas échéant, aux indications sur la didactique par compétence.

Afin de se former et de se mettre à jour sur ces thématiques, les enseignants et enseignantes de l'IRC peuvent accéder à des formations continues organisées autour de la pédagogie par compétences en général, et à des formations spécifiques sur leur propre programme d'IRC. Certains enseignants et enseignantes soulignent l'inutilité des cours qu'ils ont suivis dans ce cadre, ces derniers se concentrant souvent et volontairement sur des aspects extrêmement spécifiques du catholicisme et se révélant donc inadaptés à l'enseignement en classe. De plus, pour avancer dans la carrière²⁰, il est nécessaire de suivre les cours organisés par sa Curie locale. Cela crée une distinction entre ceux qui vivent dans les grandes villes où

¹⁹ Comme souligné précédemment, l'IRC est la seule discipline du programme scolaire italien à avoir un programme officiel qui remonte à la révision du concordat de 1984. Par contre, les programmes n'existent plus pour les autres disciplines, sauf dans la forme d'indications ministérielles sur les compétences à acquérir à la fin de chaque cycle et niveau scolaire.

²⁰ Certains enseignants ne sont pas titulaires, mais soumis à un enseignement contractuel. Pour obtenir le poste permanent, il existe un classement dans lequel celui qui obtient le score le plus élevé obtient les postes vacants.

l'offre de formation est plus intéressante, et ceux qui doivent se contenter d'une offre de formation limitée, comme le soulignent les enseignants et enseignantes :

Les règlements avec lesquels travaillent les bureaux scolaires du diocèse sont des règlements élaborés de manière quelque peu autonome. Personne ne vient dire que ces réglementations ne sont pas bonnes. L'administration diocésaine l'établit, et pour tel diocèse ça marche comme ça, pour un autre diocèse, ça fonctionnera d'une manière différente, et ça fera pareil... Malheureusement, c'est un discours vraiment pénalisant à certains égards (M., 5 février 2021).

Conclusion

Si l'alphabétisation religieuse – essentielle à la promotion d'une éducation à la citoyenneté pluraliste – doit intégrer des connaissances relatives à une diversité de religions dans leur lien indissociable avec les autres aspects de l'expérience humaine, dans l'état actuel de la discipline d'IRC, ces connaissances semblent se limiter au seul catholicisme, ou tout au plus au christianisme.

Dans le contexte italien, malgré la marge de liberté dont disposent les enseignants et enseignantes pour inclure une perspective plurielle, l'approche disciplinaire et éducative monoreligieuse semble freiner, voire empêcher, l'inclusion effective d'une telle perspective dans leurs cours. En réalité, au-delà de la méthode d'enseignement adoptée par les enseignants et enseignantes, c'est le modèle du *teaching in religion* (Jackson, 2019)²¹ qui prédomine, c'est-à-dire l'usage des catégories interprétatives du catholicisme, y compris lorsqu'il s'agit d'aborder d'autres religions.

De plus, même lorsque les enseignants et enseignantes sont disposés à adopter une approche multireligieuse ou interreligieuse²², ils et elles ne disposent pas toujours des compétences nécessaires pour ce faire, à moins d'avoir suivi un parcours de formation différent du cursus standard.

Malgré la centralité incontestable du catholicisme dans les programmes, la possibilité d'adapter le cours en mobilisant des méthodologies et des approches variées pourrait permettre le développement d'un enseignement plus riche. Toutefois, la formation

²¹ On fait référence aux trois approches théorisées par Grimmit (1973, 1987) dans le contexte britannique : *teaching in religion*, *about religion* et *from religion*. Alors que le modèle de *teaching in religion* n'est plus utilisé au Royaume-Uni, étant de type confessionnel, les deux autres sont encore en vigueur, souvent utilisés conjointement. Pour plus de détails, voir : Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93–103; Lucenti, M. (dir.). (2025). *Teaching religious education: challenges, developments and current debates in a comparative perspective*. Brill (à paraître).

²² Comme la majorité des enseignants interviewés a souligné.

monoreligieuse dispensée dans les universités pontificales et sous l'autorité des structures diocésaines limite la capacité effective des enseignants et enseignantes à diversifier leurs approches, sauf lorsqu'ils et elles ont acquis ces compétences par d'autres voies.

En fait, l'étude met en lumière des lacunes importantes dans la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes d'IRC en matière de pluralisme religieux.

Les enseignants et enseignantes interrogés expriment un manque de préparation et de ressources pour enseigner d'autres traditions. Si une certaine liberté pédagogique existe, elle reste conditionnée aux compétences des enseignants et enseignantes, rarement acquises sans parcours académique complémentaire.

En outre, la séparation entre l'IRC et l'éducation civique ne permet pas d'inscrire la question religieuse dans une formation à la citoyenneté qui prendrait en compte l'importance de la sphère religieuse dans les processus de construction identitaire et citoyenne, en l'envisageant non pas uniquement en termes de foi – ou de patrimoine – mais comme un phénomène social complexe à étudier et à comprendre, appartenant à la catégorie générale de la « culture ».

À la lumière de ces réflexions, la priorité accordée au catholicisme par l'IRC pour des raisons dites « culturelles » ne devrait-elle pas susciter, par cohérence, le même besoin de compréhension du phénomène religieux dans un monde de plus en plus interconnecté et globalisé? Si la culture est désormais globale et ne peut plus être pensée à partir des seules frontières nationales, il en va de même pour la culture religieuse, qui dépasse les limites territoriales, se complexifie et s'émancipe des paradigmes traditionnels.

Pour conclure, les résultats de cette étude indiquent que l'IRC en Italie ne répond que partiellement aux exigences d'une véritable alphabétisation religieuse. Son approche demeure largement centrée sur le catholicisme, sans refléter pleinement la diversité religieuse du pays.

Par ailleurs, un renforcement des liens entre l'IRC et l'éducation civique permettrait d'articuler plus efficacement l'étude du fait religieux avec les compétences citoyennes, contribuant ainsi à une meilleure compréhension des enjeux du pluralisme.

Références

- Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per competenza [Enseigner et évaluer par compétences]*. Loescher Editore.
- Baubérot, J. (2015). *La laïcité falsifiée* (2^e éd.). La Découverte.

- Bertozzi, R. (2014a). Dinamiche degli esoneri e delle adesioni [Dynamique des exemptions et des adhésions]. Dans A. Melloni (dir.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia* [Rapport sur l'analphabétisme religieux en Italie]. Il Mulino.
- Bertozzi, R. (2014b). Le dinamiche degli insegnamenti universitari [Les dynamiques de l'enseignement universitaire]. Dans A. Melloni (dir.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia* [Rapport sur l'analphabétisme religieux en Italie]. Il Mulino.
- Bissoli, C. (2012). Le competenze per l'IRC : le indicazioni CEI [Les compétences pour l'IRC : directives du CEI]. *Rivista di pedagogia religiosa*, 4.
- Burgio, G. et Muscarà, M. (2020). Educazione, laicità e pluralismo religioso. L'IRC e le attività alternative in una prospettiva interculturale [Éducation, laïcité et pluralisme religieux. IRC et activités alternatives dans une perspective interculturelle]. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1).
- Chryssides G. D. et Geaves, R. (2014). *The Study of Religion: An Introduction to Key Ideas and Methods*. Bloomsbury.
- Cicatelli, S. (2015). Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove indicazioni [Guide pour l'enseignement de la religion catholique : selon les nouvelles directives]. La Scuola Editrice.
- Davie, G. (2007). *The Sociology of Religion: A Critical Agenda*. SAGE Publications.
- Dinham, A. et Shaw, M. (2017). Religious Literacy through Religious Education: The Future of Teaching and Learning About Religion and Belief. *Religions*, 8(7), 119.
- Gandolfi, S. (2017). Diversité religieuse et laïcité de l'État : le rôle de l'éducation. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 3(43), 79-92.
- Giorda, M. C. (2014). L'enseignement de la religion/de religions dans l'école italienne : un débat ouvert. Dans B. Caulier et J. Molinaro, *Enseigner les religions : regards et apports de l'histoire*. Presses de l'Université Laval.
- Grimmitt, M. (1973). *What can I do in R.E.?* Mayhew-McCrimmon.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. McCrimmon.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Paul Chapman Publishing.
- Jackson, R. (2014). Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Conseil de l'Europe.
- Jackson, R. (2019). *Religious Education for Plural Societies*. Routledge.
- Jackson, R. (dir.). (2002). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. Routledge.
- Lucenti, M. (2021). Le monde arabo-musulman et l'Occident dans les manuels scolaires d'Italie et de Tunisie : autres histoires. L'Harmattan.
- Lucenti, M. (dir.). (à paraître). *Teaching Religious Education: Challenges, Developments and Current Debates in Comparative Perspective*. Brill.
- Lucenti, M. et Hirsch, S. (2020). I manuali scolastici danno accesso all'altro in classe? Un'analisi comparativa tra l'Italia e il Québec [Les manuels scolaires donnent-ils accès

- à l'autre en classe? Une analyse comparative entre l'Italie et le Québec]. *Educational Reflective Practices*, 1, 92-116.
- Melloni, A. (dir.). (2014). *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia [Rapport sur l'analphabétisme religieux en Italie]*. Il Mulino.
- Ministro della Pubblica Istruzione e Presidente della Conferenza Episcopale Italiana. (1987). *Programmi di insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche medie e secondarie superiori [Programmes d'enseignement de la religion catholique dans les écoles publiques secondaires et les lycées]*. https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2017/02/Intesa_programmi_IRC_15.07.87.pdf
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. Palgrave Macmillan.
- Moore, D. (2015). *Diminishing Religious Literacy: Methodological Assumptions and Analytical Frameworks for Promoting the Public Understanding of Religion*. Dans A. Dinham et M. Francis (dir.), *Religious Literacy in Policy and Practice*. Policy Press.
- Naso, P. (2014a). *Alcune misure dell'analfabetismo religioso degli italiani [Quelques mesures de l'analphabétisme religieux chez les Italiens]*. Dans A. Melloni (dir.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia [Rapport sur l'analphabétisme religieux en Italie]*. Il Mulino.
- Naso, P. (2014b). *I costi sociali dell'analfabetismo religioso [Les coûts sociaux de l'analphabétisme religieux]*. Dans A. Melloni (dir.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia [Rapport sur l'analphabétisme religieux en Italie]*. Il Mulino.
- ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE). <https://www.osce.org/odihr/29154>
- Ottaviano, C. (2009). *Cento cieli in classe. Pratiche, segni e simboli religiosi nella scuola multiculturale [Cent ciels en classe : pratiques, signes et symboles religieux dans l'école multiculturelle]*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2), 1-23.
- Pace, E. (2021). *Diversità e pluralismo religioso. Modelli e mappe [Diversité et pluralisme religieux : modèles et cartes]*. Pazzini Editore.
- Pacillo, V. (2014). *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica: il quadro giuridico postconcordatario [L'enseignement de la religion catholique dans l'école publique : le cadre juridique post-concordataire]*. Dans A. Melloni (dir.), *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia [Rapport sur l'analphabétisme religieux en Italie]*. Il Mulino.
- Pajer F. (2005). *Éducation scolaire au fait religieux et société civile*. Dans *Conseil de l'Europe, La sensibilisation non confessionnelle au fait religieux : quelle contribution à la citoyenneté démocratique? : rapport de la Journée d'étude des OING*. Conseil de l'Europe.

- Pajer F. (2006). Quando la scuola europea elabora cultura religiosa: tra ruolo i-identitario e educazione alla convivenza [Quand l'école européenne élabore la culture religieuse : entre rôle identitaire et éducation au vivre-ensemble]. Dans S. Chistolini (dir.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini* [Citoyenneté et vivre-ensemble civil dans l'école européenne : essais en hommage à Luciano Corradini]. Armando Editore.
- Parker, S. (2020). Religious literacy: spaces of teaching and learning about religion and belief. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 129-131.
- Parker, S. et Freathy, R. (2011). Context, complexity and contestation: Birmingham's Agreed Syllabuses for Religious Education since the 1970s. *Journal of Beliefs & Values*, 32(2), 247-263.
- Parker, S., Freathy, R. et Francis, L. J. (2012). Ethnic diversity, Christian hegemony and the emergence of multi-faith religious education in the 1970s. *History of Education*, 41(3), 381-404.
- Rizzi, F., Gandolfi, S., Ferri, M. et Scotti, G. (2014). Diversité religieuse et laïcité de l'État en Italie. Dans Conseil de l'Europe, *Éducation et diversité religieuse en Méditerranée occidentale*. Conseil de l'Europe.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93-103.

Articulation entre éducation et citoyenneté au Brésil : entre discours prescriptif et discours scientifique

Gabriela Valente

Maîtresse de conférences à l'ENSFEA

Résumé : Comment l'éducation et la citoyenneté s'articulent-elles au Brésil? Cette question est explorée à travers une analyse de contenu des documents officiels, juridiques et curriculaires brésiliens, ainsi qu'une analyse lexicométrique (via Iramuteq) d'articles scientifiques publiés au Brésil. L'objectif de cet article est de mettre en lumière les thématiques de convergence et de divergence entre les sphères prescriptives (loi et curricula) et scientifiques concernant la relation entre éducation et citoyenneté. Il en ressort que ces deux domaines demeurent autonomes. D'une part, les documents juridiques et curriculaires promeuvent une vision idéale, où l'éducation et la citoyenneté sont deux éléments indissociables d'un tout. D'autre part, les articles scientifiques traitent de l'éducation à la citoyenneté en lien avec d'autres thématiques et institutions, dépassant ainsi le seul cadre scolaire. Enfin, l'ensemble des documents du corpus met en avant la reconnaissance de la diversité socioculturelle comme un pilier central de l'éducation et de la citoyenneté au Brésil.

Mots-clés : éducation, citoyenneté, analyse textuelle, prescriptions curriculaires, Brésil

Abstract: How are education and citizenship interconnected in Brazil? This question is explored through a content analysis of official, legal, and curricular documents from Brazil, as well as a lexicometric analysis (using Iramuteq) of scientific articles published in Brazil. The objective of this article is to highlight areas of convergence and divergence between the prescriptive (law and curricula) and scientific spheres concerning the relationship between education and citizenship. The findings show that these two domains remain autonomous. On the one hand, legal and curricular documents promote an ideal vision, where education and citizenship are inseparable, like two sides of the same coin. On the other hand, scientific articles address education for citizenship in relation to other themes and institutions, thus extending beyond the school setting. Finally, the entire body of documents emphasizes the recognition of socio-cultural diversity as a central pillar of education and citizenship in Brazil.

Keywords: education, citizenship, textual analysis, curricular prescriptions, Brazil

Introduction

L'éducation à la citoyenneté varie d'un endroit à un autre (Bozec, 2016). Au Brésil, l'éducation à la citoyenneté fait partie des programmes curriculaires. Plus que les autres disciplines, elle est le résultat de luttes politiques et d'un historique marqué par des périodes de dictature militaire qui s'achèvent dans les années 80. Les années post-dictature sont, en effet, connues comme une période de redémocratisation de la société brésilienne. Deux dispositions sont révélatrices de cette démocratisation : tout d'abord la Constitution fédérale (1988), connue sous le nom de « Constitution Citoyenne », et, ensuite, la publication du Statut de l'enfant et de l'adolescent¹ (ECA, 1990). Dans ces deux documents, l'éducation est conçue comme un droit fondamental², assuré par l'État qui garantit une éducation publique, gratuite et laïque comme moyen d'assurer la formation à la citoyenneté. La Loi sur l'éducation³ de 1996 est l'aboutissement de ces deux engagements de l'État relatifs à l'éducation et la citoyenneté, malgré que sa mise en œuvre reste incomplète dans certaines régions du pays (Severino, 2000; Trezzi, 2022).

Cet article vise à investiguer la façon dont l'articulation entre éducation et citoyenneté au Brésil s'exprime au travers de deux corpus de texte : un premier corpus réunissant des textes juridiques et curriculaires, et un second corpus réunissant des articles scientifiques. L'intention n'est pas de définir ce qu'est l'éducation à la citoyenneté, mais d'identifier et analyser les discours sur l'éducation à la citoyenneté présents dans ces corpus. Dans ce cadre, nous identifions également des aspects éthiques abordés par l'articulation entre éducation et citoyenneté. La comparaison entre un corpus juridico-réglementaire et un corpus scientifique a pour finalité d'identifier les thématiques abordées, les valeurs et les finalités éducatives. Les textes juridiques fixent des normes et des obligations, tandis que la recherche scientifique analyse leurs effets et leurs enjeux afin d'avoir un regard critique sur ces textes prescriptifs, de produire des connaissances et de proposer de nouvelles pistes pour réduire l'écart entre le prescrit et le réel. Le débat public sur l'éducation à la citoyenneté émerge, en partie, de ces interactions, où préoccupations juridiques et questionnements scientifiques se recourent. Ainsi, notre hypothèse est que ces deux points de vue sont indépendants, mais qu'ils peuvent exercer une influence réciproque. Les normes officielles peuvent inciter les chercheurs à enquêter sur l'appropriation des prescriptions (Bonasio et Veyrac, 2022), tout comme les nouvelles découvertes scientifiques peuvent influencer l'évolution des politiques éducatives.

¹ Estatuto da criança e do adolescente

² Le droit fondamental au Brésil désigne les libertés et garanties essentielles reconnues par la Constitution fédérale de 1988. À partir du principe d'égalité, ces droits sont destinés à protéger la dignité humaine et à assurer la justice sociale dans le pays.

³ Le nom de ladite loi en portugais est Loi des directrices (dans le sens de ligne directrice) et des bases de l'éducation. Pour simplifier, dans ce texte, nous parlerons de la loi de l'éducation.

À propos de l'éducation à la citoyenneté au Brésil, y aurait-il un dialogue possible entre le monde juridique et le monde scientifique?

L'objectif de cet article est de mettre en évidence les convergences et divergences entre les textes prescriptifs et scientifiques concernant la relation entre éducation et citoyenneté, tout en analysant les discours que ces textes véhiculent à ce sujet. Des contributions en la psychologie sociale (Moscovici, 1976) nous apprennent que les mots ne sont pas dépourvus de sens : ils portent une charge historique et façonnent les différentes perceptions du monde. Nous avons choisi de mettre en place deux méthodologies d'analyse en fonction du type de corpus analysé. En ce qui concerne les prescriptions officielles, il y a, comme nous les verrons, des chapitres ou des parties spécifiques qui abordent la question qui nous préoccupe. Ainsi, l'analyse thématique manuelle de contenu (Bardin, 2013) a été mobilisée. Dans le cas des articles scientifiques, et conformément à l'étendue du corpus, nous avons utilisé l'analyse lexicométrique avec le logiciel Iramuteq. L'analyse de contenu manuelle prendra en compte l'occurrence d'usage des mots « citoyen » et « citoyenneté », en résonance avec la lexicométrie employée pour l'analyse des articles scientifiques.

L'article, organisé en quatre parties, commence par les analyses suivantes : Loi sur l'éducation (1996), *Directrices⁴ curriculaires nationales* de l'éducation de base (2013) et Socle national commun curriculaire (2018). Ces documents de portée nationale visent à orienter les pratiques enseignantes, tout en garantissant la liberté pédagogique des professionnels de l'éducation. Cette première partie est suivie d'une analyse des discours scientifiques portant sur l'articulation entre l'éducation et la citoyenneté dans des articles publiés entre 2000 et 2023 dans trois revues brésiliennes. Ont été pris en compte les résumés des articles (analyse manuelle), ainsi que les textes complets qui ont fait l'objet d'une analyse lexicométrique automatique (Iramuteq). La troisième partie est consacrée à une discussion centrée sur la comparaison des résultats afin d'identifier comment prescriptions éducatives et discours scientifiques se rencontrent ou s'éloignent. Enfin, la quatrième partie offre une brève conclusion, en soulignant les limites de l'étude ainsi que des perspectives scientifiques pour approfondir l'étude de l'articulation entre monde juridique et monde scientifique, mais aussi entre éducation et citoyenneté.

1. Ce que révèlent les documents prescriptifs à propos de l'articulation entre éducation et citoyenneté

La manière dont l'éducation et la citoyenneté sont véhiculées par les prescriptions normatives nationales façonne la représentation sociale brésilienne de ces deux objets. Dans cette partie seront pris en compte trois documents officiels : la Loi sur l'éducation, les *Directrices curriculaires nationales* (DCN) et le Socle national commun curriculaire

⁴ Dans le sens de ligne directrice. Ce document donne des directives curriculaires nationales.

(BNCC). Ce choix est justifié par le fait qu'il s'agit des trois documents nationaux relatifs à l'éducation les plus influents sur les plans prescriptif et juridique. Sur la base de ces textes de cadrage, chaque unité fédérative⁵ a la liberté d'adapter son curriculum en fonction de ses spécificités locales.

1.1. Le document juridique fondamental : la Loi sur l'éducation

L'engagement de l'État envers l'éducation est formalisé dans la Loi sur l'éducation, publiée en 1996⁶. L'article 2 de cette loi stipule que la finalité de l'éducation est le plein épanouissement de l'élève, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification au travail. L'importance de la préparation à l'exercice de la citoyenneté est à nouveau mentionnée dans les chapitres spécifiques dédiés à l'éducation de base (maternelle, primaire, collège et lycée)⁷.

Le premier constat révèle l'apparition de trois occurrences du terme « citoyenneté » et de six du mot « citoyen ». Bien que leur présence soit limitée, elle témoigne néanmoins d'une reconnaissance de l'importance du lien entre éducation et citoyenneté. En réalité, seul un article juridique (article 32 sur 92 articles) se rapportant à l'école primaire et au collège mentionne ce lien de manière explicite. On y apprend que la formation de base du citoyen et de la citoyenne à partir de six ans s'effectue à travers :

I - le développement de la **capacité d'apprendre**, avec comme moyens fondamentaux la pleine maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul;

II - la compréhension de l'environnement naturel et social, du système politique, de la technologie, des arts et des **valeurs qui fondent la société**;

III - le développement de la capacité d'apprendre, en vue de l'acquisition de **connaissances et de compétences** et de la **formation d'attitudes et de valeurs**;

IV - le renforcement des liens familiaux, des liens de **solidarité humaine et de tolérance réciproque** qui fondent la vie en société⁸. [notre traduction]

Ces points sont suivis des paragraphes suivants :

⁵ Il y a 27 Unités de Fédération, composées de 26 états et le district fédéral (Brasilia).

⁶ Cette loi a été modifiée en 1997, 2009, 2013 et 2023.

⁷ L'annexe 1 permet d'identifier la correspondance entre le système éducatif brésilien et le système éducatif français.

⁸ Toutes les citations de ce texte ont été traduites du portugais par l'auteurice de l'article.

§ Paragraphe 3 : L'enseignement primaire et collégial régulier est dispensé en portugais, les communautés autochtones se voyant garantir l'usage de leurs langues maternelles et de leurs propres processus d'apprentissage.

§ Paragraphe 5 : Le programme de l'école primaire et du collège comprendra obligatoirement des contenus relatifs aux **droits des enfants et des adolescents**, sur la base de la loi n° 8.069 du 13 juillet 1990, qui établit le statut de l'enfant et de l'adolescent, en tenant compte de la production et de la distribution de matériel didactique approprié.

§ Paragraphe 6 : L'étude des symboles nationaux sera incluse comme thème transversal dans les programmes de l'école primaire et du collège. [notre traduction]

Plusieurs conceptions de la citoyenneté se dégagent de cette liste. Le point I pose le lien étroit qui existe entre éducation et citoyenneté. Les points II et III soulignent l'idée d'une citoyenneté éthique à travers la mention de valeurs « qui fondent la vie en société ». Le point IV permet de supposer que les valeurs en question sont d'une part la solidarité humaine et d'autre part la tolérance réciproque. Les paragraphes, ajoutés ultérieurement (entre 1997 et 2023), prennent également en considération les particularités linguistiques des communautés autochtones ainsi que les droits des enfants et des adolescents en référence au Statut de l'enfant et de l'adolescent (1990). À travers l'étude transversale des symboles nationaux, c'est une dimension davantage civique, voire nationaliste, qui se distingue.

En outre, on notera également que l'article de loi n° 33 (1996), dédié à l'enseignement religieux, affirme que l'inscription facultative à cette discipline scolaire fait partie de la formation de base du citoyen et de la citoyenne. Autrement dit, de manière subtile, la loi suggère que pour être considéré comme citoyen ou citoyenne, un individu aurait besoin d'une religion (Valente, à paraître).

En résumé, l'article 32 met en avant une citoyenneté qui inclut :

- La maîtrise des compétences de base (en lien avec les disciplines scolaires suivantes : portugais, mathématiques, sciences, histoire et géographie);
- Une compréhension du système politique ainsi que des droits et devoirs;
- Le droit de suivre les enseignements dans sa langue maternelle;
- Des valeurs de solidarité et de tolérance prenant en compte la diversité socioculturelle (pour une analyse des politiques éducatives sur la diversité au Brésil, voir Valente, 2022). [notre traduction]

Ainsi, les enfants ne sont pas seulement perçus comme des citoyens en devenir; ils sont à la fois des citoyens et des citoyens en devenir (Chombart de Lauwe, 1990).

1.2. Les documents curriculaires

1.2.1. Les Directrices curriculaires nationales (DCN)

En 2013, le ministère de l'Éducation a publié les *Directrices curriculaires nationales* (DCN) de l'éducation de base (maternelle, primaire, collège et lycée). Ce document de 565 pages utilise le terme « citoyenneté » 161 fois et le terme « citoyen » 150 fois. Étant donné que ce document traite des principes éducatifs qui guident la construction du curriculum, cette fréquence est révélatrice d'une grande importance accordée à la place de la citoyenneté et à son articulation avec les programmes scolaires. Après une présentation, une préface et une partie dédiée à l'éducation de base, les directives sont organisées par degrés scolaires (de la maternelle au lycée) et par modalités, selon l'ordre d'apparition : enseignement professionnel, éducation du champ⁹, enseignement de jeunes et d'adultes (en milieu carcéral et en liberté), éducation scolaire autochtone, éducation scolaire quilombola¹⁰, éducation aux relations ethnico-raciales, enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine, éducation aux droits de la personne et éducation à l'environnement¹¹. Pour cet article, nous nous intéressons à la partie consacrée à l'éducation de base ainsi qu'aux deux chapitres finaux du document, les autres chapitres étant axés sur les spécificités des trois niveaux scolaires. L'éducation à la citoyenneté, en tant que discipline transversale, y apparaît plus clairement, ce qui justifie notre choix.

Le chapitre initial portant sur les dispositions générales de l'éducation de base propose une digression sur le concept de citoyenneté (p. 18). Le document, qui s'appuie sur les travaux d'Hannah Arendt, explicite le caractère social de la citoyenneté comme un moyen d'accéder aux biens et services d'une société. Il précise par ailleurs que cette acception s'est ensuite modifiée au fil des années pour prendre un sens plus politique privilégiant la participation des individus à des décisions collectives à partir de l'obtention des droits et des devoirs. Enfin, la citoyenneté est proposée également comme un rempart à la violence sociale :

⁹ L'équivalent à l'éducation rurale dans d'autres pays de l'Amérique latine, mais avec peu de similarité avec l'enseignement agricole en France. Au Brésil, l'éducation du champ est le fruit de luttes sociales et devient une composante du système scolaire national en 1998.

¹⁰ L'enseignement quilombola brésilien est un modèle éducatif destiné aux communautés afro-descendantes appelées quilombos, visant à préserver et à valoriser leur culture, histoire et savoirs traditionnels. Il intègre des pratiques pédagogiques spécifiques qui respectent les particularités sociales et culturelles de ces communautés, contribuant ainsi à la reconnaissance de leur identité et à la promotion de l'égalité raciale (pour comprendre la question raciale au Brésil ainsi que les politiques publiques éducatives en matière de race, voir Valente & Dantas, 2021).

¹¹ Éducation au développement durable.

La citoyenneté apparaît aujourd'hui comme une promesse de sociabilité, dans laquelle l'école doit élargir une partie de ses fonctions, en demandant à ses agents de maintenir la paix dans les relations sociales, face à des formes de violence de plus en plus répandues et destructrices (p. 19). [notre traduction]

Par la suite, le document précise que la connaissance scientifique est une des conditions de l'exercice de la citoyenneté (p. 26). Le document précise que cette connaissance se traduit dans des composants curriculaires, permettant « des formes diverses de l'exercice de la citoyenneté ». Cette expression, répétée sept fois, souligne que la diversité des pratiques constitue un élément central de la représentation sociale de la citoyenneté. Autrement dit, le document défend l'idée que les connaissances scientifiques sont la condition à l'exercice de la citoyenneté, laquelle peut se manifester de diverses façons, découlant d'un éventail d'actions individuelles ou collectives, et se déployant dans la pluralité des contextes présents à travers ce vaste pays.

Un autre paragraphe précise les valeurs qui structurent le système éducatif brésilien, à savoir « l'égalité, la liberté, la pluralité, la diversité, le respect, la justice sociale, la solidarité et la durabilité » (p. 63). Ces valeurs sont décrites dans tous les chapitres relatifs aux niveaux scolaires de l'éducation de base. Selon le document, ces valeurs sont classées en trois catégories : éthiques, politiques et esthétiques. Cependant, le document ne fournit pas de détails supplémentaires sur la définition ou l'explication de ces catégories.

Les directives soulignent une progression des apprentissages au fil des niveaux scolaires. À la maternelle, il s'agit de permettre aux élèves de « donner leur avis et de prendre en compte les sentiments et les opinions des autres à propos d'un événement, d'une réaction émotionnelle, d'une idée ou d'un conflit » (p. 87). La citoyenneté s'exerce à travers l'autonomie de la pensée et la prise en compte de la pensée des autres.

À l'école primaire et au collège, c'est l'éducation dans son ensemble qui est considérée comme une éducation à la citoyenneté. Cette vision, défendue par le document, s'appuie sur un texte d'un chercheur cité, qui est présenté de la manière suivante :

Selon Cury (2002), que ce soit pour des raisons politiques ou pour des raisons liées à l'individu, l'éducation a été historiquement considérée comme un canal d'accès aux biens sociaux et à la lutte politique et, en ce sens, comme un moyen **d'émancipation de l'individu**. En raison de la diversité des domaines couverts par l'éducation, celle-ci a été considérée, du point de vue des différents groupes sociaux, soit comme une synthèse des droits civils, politiques et sociaux, soit comme une partie de chacun de ces droits. (p.105) [notre traduction, notre ajout du gras]

Au lycée, l'accent est mis sur l'éducation aux droits de la personne visant à développer la capacité d'action et de réflexion des élèves :

Les droits de la personne, en tant que principe fondamental guidant le développement des compétences, des connaissances et des attitudes des sujets de droits, ainsi que le respect des autres, favorisent la **capacité d'action et de réflexion** des élèves afin de promouvoir et de protéger l'universalité, l'indivisibilité et l'interdépendance des droits, et dans le but de réparer toutes leurs violations. (p. 165) [notre traduction, notre ajout du gras]

C'est également au lycée que l'éducation à l'environnement se trouve liée à la citoyenneté :

Parmi les objectifs fondamentaux de l'éducation à l'environnement figurent le développement d'une compréhension intégrée de l'environnement dans ses relations multiples et complexes, ainsi que l'encouragement de la participation individuelle et collective, permanente et responsable, à la préservation de l'équilibre environnemental. La défense de la qualité de l'environnement est ici considérée comme une valeur indissociable de l'exercice de la citoyenneté. (p. 166) [notre traduction]

En fin de document, dans le chapitre consacré à l'éducation aux droits de la personne, la citoyenneté a besoin d'un adjectif. Cela veut dire que le terme citoyenneté ne se suffit plus à lui seul – il est nécessaire de le caractériser par un adjectif qui permettrait de donner du sens à ce dernier. C'est le cas de la citoyenneté **active**, qui est définie comme « l'exercice qui permet de pratiquer systématiquement les droits acquis et d'en conquérir de nouveaux » (p. 525). On observe le même phénomène d'adjectivation à propos de l'éducation à l'environnement. L'éducation à l'environnement est caractérisée « comme facteur fondamental de la citoyenneté et de la volonté de créer un monde meilleur » (p. 544).

Ainsi, dans les directives, on retrouve l'idée d'une citoyenneté planétaire et d'une citoyenneté responsable, critique et participative. Dans ce cadre, chaque individu apprend à partir des connaissances scientifiques tout en reconnaissant les savoirs traditionnels, ce qui permet de prendre des décisions transformatrices basées sur l'environnement, qu'il soit naturel ou construit, dans lequel les individus évoluent.

Ainsi, au lycée, la mise en place d'une pédagogie innovante favorisant l'implication concrète des élèves est préconisée. Cette approche éducative viserait à transformer les élèves en véritables acteurs du changement global. L'objectif affiché est de cultiver chez eux une pensée critique et une conscience planétaire, les dotant ainsi des compétences nécessaires pour appréhender et relever les défis mondiaux. En encourageant une réflexion à l'échelle internationale et en stimulant l'action concrète, cette approche préparerait les lycéens et les lycéennes à devenir des citoyens du monde, capables non seulement d'imaginer un avenir meilleur, mais aussi de contribuer activement à sa construction.

1.2.2. Le Socle national commun curriculaire (BNCC)

Le Socle national commun curriculaire¹² (BNCC, 2018) fournit également des informations importantes sur l'éducation à la citoyenneté. Ce document, comme celui mentionné précédemment, n'est pas une loi, mais une référence commune pour les différentes unités de fédération définissant le cadre à l'intérieur duquel pourront être prises en considération les spécificités culturelles locales, dans leurs programmes et leurs préconisations adressés aux enseignants et aux enseignantes. En effet, le Socle définit les apprentissages fondamentaux que les élèves doivent développer tout au long des étapes et des modalités de l'éducation de base.

Ce texte de 600 pages est divisé en trois parties qui correspondent aux niveaux de scolarité composant l'éducation de base (niveau préscolaire, niveaux primaire-secondaire et lycée)¹³. Le terme « citoyenneté » apparaît 47 fois dans le document, tandis que le terme « citoyen » est mentionné 25 fois. Cette fréquence d'utilisation est nettement inférieure à celle observée dans le document précédent, révélant une approche moins importante du concept de citoyenneté. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que le Socle met davantage l'accent sur des compétences et des thématiques curriculaires plutôt que sur les principes mêmes de l'éducation dans les *Directrices curriculaires nationales*.

L'une des 10 compétences générales de l'éducation de base est intitulée « Responsabilité et citoyenneté »¹⁴. Elle consiste à « agir personnellement et collectivement, avec autonomie, responsabilité, flexibilité, résilience et détermination, en prenant des décisions fondées sur des principes éthiques, démocratiques, inclusifs, durables et solidaires » (p. 10). L'objectif est de sensibiliser les enfants, les adolescents et les jeunes adultes à leur potentiel en tant qu'agents de changement, capables de contribuer à la construction d'une société plus démocratique, plus juste, plus solidaire et plus durable.

En 2019, le ministère de l'Éducation propose d'ajouter à la BNCC des « Thèmes contemporains transversaux », notamment : la santé, l'économie, le **civisme et la citoyenneté**, l'environnement, la science et la technologie, et le multiculturalisme. Dans le thème du civisme et de la citoyenneté, les sous-thèmes sont : la vie familiale, l'éducation routière, l'éducation aux droits de la personne, les droits des enfants et des adolescents, le processus de vieillissement, et le respect et la valorisation des aînés. Les thématiques sont annoncées dans un document en format PowerPoint sans explications complémentaires. Ce document ayant été produit par le gouvernement de Jair Bolsonaro, il est possible qu'il

¹² Base Nacional Comum Curricular

¹³ Educação infantil, Educação fundamental e Ensino Médio.

¹⁴ Les autres compétences générales sont : les connaissances, la pensée scientifique, critique et créative, le répertoire culturel, la communication, la culture numérique, les projets de travail et de vie, l'argumentation, la connaissance de soi et le soin de soi, l'empathie et la coopération.

s'agisse d'une proposition pour aborder des valeurs conservatrices, notamment en ce qui concerne « la famille », sous-entendu, comme une famille traditionnelle et conservatrice (Schlegel, 2021; Cunha, 2020). Cela est confirmé par l'analyse de la campagne de Bolsonaro réalisée par Mantovani, Santos et Nascimento (2023), en comparaison avec la campagne de Lula :

Les programmes de Bolsonaro ont abordé le concept de « famille » de manière plus abstraite, avec des liens directs aux valeurs morales traditionnelles et chrétiennes de conception de la famille. Cet aspect reflète l'alliance entre le néolibéralisme et le néoconservatisme, en plaçant la famille au cœur de sa vision plus large de la société (article en ligne, s.p.). [notre traduction]

Les deux documents curriculaires soulignent que la construction de la citoyenneté chez les élèves est un processus progressif, qui se développe tout au long de leur parcours scolaire.

Dès le niveau préscolaire, les fondements sont posés en développant l'autonomie de pensée et la conscience de l'autre, permettant aux jeunes enfants de commencer à comprendre leur place dans la société. À l'école primaire et au collège, cette base est renforcée par l'acquisition de savoirs scolaires essentiels, qui donnent aux élèves les outils nécessaires pour comprendre le monde qui les entoure et y participer de manière éclairée. Au lycée, la citoyenneté prend une dimension plus active et transformatrice, encourageant les jeunes à s'engager concrètement dans la vie civique, à développer un esprit critique face aux enjeux sociétaux et à devenir des acteurs du changement avec un lien fort entre citoyenneté et éducation à l'environnement.

Cette analyse nous permet également d'identifier non seulement la référence constante à la Constitution fédérale de 1988 et au Statut de l'enfant et de l'adolescent de 1990, dans lesquels les droits de la personne sont centraux, mais également la liberté curriculaire et pédagogique accordée aux États de la fédération, aux établissements ainsi qu'aux enseignants et aux enseignantes pour promouvoir la citoyenneté. Ce sont là deux caractéristiques qui correspondent à un système éducatif décentralisé au sein d'un pays marqué par une forte diversité socioculturelle. Enfin, la manière dont la citoyenneté est décrite semble abolir les frontières entre éducation et citoyenneté : l'éducation devient à la fois le moyen et le but de la citoyenneté, et inversement, la citoyenneté est à la fois le moyen et le but de l'éducation.

L'éducation à la citoyenneté ainsi prescrite apparaît comme une injonction utopique. Dans quelle mesure est-elle opérationnalisée? Que peut-on apprendre de sa mise en pratique dans les établissements scolaires? Ouvrant des perspectives pour la réalisation d'une étude empirique, nous cherchons d'abord à connaître les discours des chercheurs et chercheuses sur l'articulation entre éducation et citoyenneté.

2. Ce que disent les articles scientifiques publiés au Brésil à propos de l'articulation entre éducation et citoyenneté

Les publications scientifiques brésiliennes sur l'articulation entre éducation et citoyenneté se construisent en faveur ou en opposition aux prescriptions nationales. Dans le but de pouvoir identifier les rapports entre ces deux discours publics (juridiques et curriculaires d'un côté, scientifique de l'autre), la deuxième partie de ce texte se consacre à l'analyse des articles scientifiques publiés entre 2000 et 2023 dans trois revues scientifiques brésiliennes. Ces trois revues ont été sélectionnées pour leur conformité aux normes de qualité de la CAPES¹⁵, leur qualification maximale (A1) et leur accessibilité en ligne depuis l'an 2000, couvrant ainsi une période analogue à celle des documents officiels présentés ci-dessus. Les revues choisies sont les suivantes : *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, *Educação & Sociedade (Faculdade de Educação da Unicamp – Universidade de Campinas)* et *Educação e Pesquisa (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)*. Ces trois revues sont issues de la même région, à savoir le sud-ouest du Brésil, la région qui compte le plus grand nombre de parutions scientifiques au pays.

Après avoir identifié les revues scientifiques hébergées sur la plateforme SciELO¹⁶, nous avons saisi le terme « citoyenneté » dans le moteur de recherche, sélectionnant chacune des revues¹⁷. Au total, nous avons identifié 73 textes et articles scientifiques répartis de la manière suivante : 18 dans *Cadernos de Pesquisa*, 27 dans *Educação & Sociedade* et 28 dans *Educação e Pesquisa*.

La lecture des résumés nous a permis de faire un tri dans les textes. Le premier critère de sélection était en lien avec la forme du texte : ont été exclus tous les entretiens, éditoriaux ou comptes-rendus d'ouvrages. Ensuite, des articles traitant de la question de la citoyenneté dans l'éducation de base, ou en lien avec des enfants et/ou des jeunes en âge de scolarisation obligatoire (au Brésil, de 3 à 17 ans), ont été sélectionnés, afin d'assurer la comparabilité avec le premier corpus. Nous avons également pris en compte les articles traitant d'autres réalités nationales, notamment en Amérique latine, dont cinq articles publiés en langue espagnole. Ces publications contribuent à l'ouverture et à l'organisation des activités de recherche scientifique à l'échelle internationale, facilitées par la proximité géographique et

¹⁵ Un classement d'excellence des revues scientifiques brésiliennes est effectué par une institution nationale nommée CAPES (Coordination pour l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur). <https://www.gov.br/capes/pt-br>

¹⁶ Une plateforme qui rassemble les articles scientifiques de différentes revues (pas seulement brésiliennes). <https://www.scielo.br/>

¹⁷ La recherche prend en compte les titres, les résumés et les textes.

linguistique. De ce fait, ces collaborations peuvent ainsi influencer la culture scientifique brésilienne.

2.1. Analyse manuelle de contenu : l'identification de thématiques

La lecture des résumés nous a donné la possibilité d'identifier les types de discours portés par chacune des trois revues en raison de leurs lignes éditoriales. L'analyse de contenu est une démarche inductive qui nous a permis d'identifier les principales thématiques abordées par chaque revue.

La revue *Cadernos de Pesquisa* s'interroge en particulier sur la manière dont les prescriptions (nationales et locales) engendrent des processus de construction de la citoyenneté et de transmission des valeurs (Silva, 2012; Perez et Passionne, 2010; Dussel, 2009). Dans ce sens, le contexte brésilien marqué par l'ECA (statut de l'enfant et de l'adolescent, 1990) est particulièrement évoqué (Cury, 2002, 2005, 2008). L'éducation à l'environnement prend aussi une place importante dans les 17 articles (sur 18) retenus d'un côté, en lien avec l'enseignement de la géographie (Bortolozzi et Perez-Filho, 2000), les pratiques enseignantes (dos Santos-Jr et Fischer, 2020) ou des actes politiques (Jacobi, 2003), et de l'autre, par rapport à la valorisation de la citoyenneté multiculturelle et participative dans des sociétés plurielles (Canen, 2000). Le rapport entre citoyenneté et usage du numérique est présent surtout dans les articles qui portent sur la réalité colombienne (Giraldo-Ramirez *et al.*, 2023; Echeverri-Álvarez *et al.*, 2020).

La revue *Educação & Sociedade* se distingue par sa présentation de l'éducation de manière polarisée, soit comme un droit citoyen, soit dans une logique managériale ou de rentabilité. Cette particularité s'explique en partie par une ligne éditoriale qui cherche à interroger les politiques éducatives dont les principes de référence sont eux-mêmes très polarisés (y compris en dehors des frontières brésiliennes). Autrement dit, l'accent mis sur les politiques éducatives engendre cette polarisation, car ces politiques elles-mêmes se divisent entre celles axées sur les droits et celles considérant l'éducation comme une marchandise. La revue a publié un dossier sur les « politiques de régulation dans l'éducation » (vol. 26, n° 82) en 2005, un dossier sur les « politiques éducatives au Portugal et au Brésil » en 2003 (vol. 24, n° 84) et un dossier sur les « politiques publiques pour l'éducation » en 2002 (vol. 23, n° 80). Les thématiques proposées par cette revue relèvent d'une volonté d'évaluer et de suivre la mise en place de la Loi sur l'éducation publiée en 1996 et de ses amendements¹⁸. La revue plaide pour une gestion démocratique de l'éducation, où l'enfant est vu comme un citoyen porteur de droits (Krawczyk, 2005; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2002; Brayner, 2001). Par ailleurs, cette citoyenneté est comprise comme étant directement liée au principe d'égalité vis-à-vis du passé historique brésilien et de l'inégalité sociale qui marque cette société (Goergen, 2013; Cury, 2018). C'est ainsi que la place des diversités de genre

¹⁸ La loi a été modifiée en 1997, 2009, 2013 et 2023.

(Dinis, 2008), de race (Loango et Silva, 2022) et de culture (Silva, 2014) est prise en compte dans le débat (Fonseca *et al.*, 2011). Dans un article théorique, Guilherme (2018) propose un dialogue interculturel entre Freire et Dewey pour penser à l'éducation comme moyen d'accès à la citoyenneté. D'autres thématiques abordées, toujours en lien avec l'éducation à la citoyenneté, incluent le numérique et l'éducation aux médias (Zanchetta, 2007; Guimarães, 2013) et l'éducation aux finances (Vieira *et al.*, 2019). La militarisation de l'école, un phénomène qui a pris son essor à partir de la gouvernance de Jair Bolsonaro, a également été discutée dans l'article de Lima *et al.* (2020), qui affirme qu'il s'agit d'une modalité « représentant un recul et une stagnation dans la lutte pour une éducation plus démocratique » (résumé, s.p.). Les articles rédigés par des auteurs non brésiliens accordent une place plus importante au rôle des institutions transnationales, comme l'UNESCO (Aguilar-Forero *et al.*, 2020) et la Commission européenne (Ponce *et al.*, 2020). L'Amérique latine est représentée par un article qui porte sur la « citoyenneté mondiale » prenant en considération les réalités colombiennes et chiliennes (Aguilar-Forero *et al.*, 2020)¹⁹. Enfin, la formation des enseignants et des enseignantes semble être la solution privilégiée par les chercheurs et chercheuses pour l'accès à la citoyenneté (Valle, 2001).

La troisième revue, *Educação e Pesquisa*, propose un panel de recherches théoriques qui établissent un dialogue entre différents duos d'acteurs, comme Freire et Adorno (Oliveira *et al.*, 2022), Young et Habermas (Lima et Sobottka, 2020) ou encore Freire et Knowels (Barros, 2018). La question de la diversité de genres (Faria *et al.*, 2022; Teixeira-Filho *et al.*, 2011) et celle des discriminations (Bartlett et Oliveira, 2015; Verrangia et Silva, 2010) sont aussi abordées dans les 22 articles scientifiques retenus dans cette revue (sur 28). L'éducation à l'environnement (Santos et Jacobi, 2011; Jacobi, 2005, 2000) et l'éducation au patrimoine (Silva, 2018) sont également des thématiques privilégiées pour aborder l'articulation entre éducation et citoyenneté.

La participation des enfants dans les décisions publiques est mentionnée dans deux articles, l'un signé par des auteurs brésiliens (Barbosa et Voltarelli, 2020) et l'autre par des auteurs portugais (Pedro et Pereira, 2010). C'est à travers les écrits des chercheurs portugais et des chercheuses portugaises (Piedade *et al.*, 2021) que la communauté scientifique brésilienne peut avoir accès aux discussions concernant la « citoyenneté européenne ». Si les pratiques et la formation des enseignants et des enseignantes sont prises en considération (Fontenele, 2020; Carvalho *et al.*, 2004), les approches pédagogiques le sont également, notamment celle du *problem-based learning* (Macedo *et al.*, 2023). Enfin, nous souhaitons attirer l'attention sur un article signé par un chercheur portugais qui, en prenant appui sur des documents transnationaux, cherche à définir la citoyenneté comme une tension latente qui suppose la complémentarité entre une citoyenneté participative et une citoyenneté démocratique (Fonseca, 2014) :

¹⁹ Il s'agit de la revue de notre corpus qui publie le plus en langue espagnole.

La citoyenneté participative, en plus de nécessiter des connaissances et des compétences, englobe également la maîtrise de ressources personnelles et extrapersonnelles, ainsi que des dispositions propices à l'action. [...] Enfin, nous nous pencherons sur la citoyenneté démocratique, qui consiste en la capacité d'une personne à mettre de côté ses intérêts individuels afin de s'engager pour le bien de la communauté à laquelle elle appartient. La citoyenneté, dans cette perspective, donne lieu à une tension latente qu'il convient de résoudre avec prudence. (résumé, p.181) [notre traduction]

En ce qui concerne les auteurs, nous constatons sans surprise, dans les trois revues, une surreprésentation de chercheurs brésiliens et de chercheuses brésiliennes, mais aussi de chercheurs portugais et de chercheuses portugaises, ainsi que de ceux issus des pays de l'Amérique latine. Les travaux de deux enseignants-chercheurs brésiliens sont particulièrement mis en valeur : Carlos Jamil Cury (de la Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, spécialiste en politiques éducatives, signataire de quatre articles dans la revue *Cadernos de Pesquisa* et d'un article dans la revue *Educação & Sociedade*). Cury est aussi un auteur mentionné dans les documents prescriptifs, comme nous l'avons identifié dans la partie précédente. L'autre chercheur est Pedro Jacobi (de la Faculté d'éducation de l'Université de São Paulo, spécialiste de l'éducation à l'environnement, signataire d'un article dans la revue *Cadernos de Pesquisa* et de trois articles dans la revue *Educação e Pesquisa*, rattachée à son université).

L'analyse transversale de ces articles révèle, d'une part, que l'étude de l'éducation à la citoyenneté permet d'explorer diverses thématiques (environnement, médias, finances, etc.) sans établir de hiérarchisation entre elles, et de l'autre, que l'articulation entre éducation et citoyenneté ne se fait pas seulement en lien avec l'éducation formelle, où l'institution scolaire est l'espace de consécration, mais aussi en lien avec les mouvements sociaux (Lucena *et al.*, 2019; Ribeiro, 2012), avec l'appropriation de l'espace urbain (Dietzsch, 2006), avec les parcs d'enfance (Ferreira et Wiggers, 2019) et même lors des conflits sociaux (Echeverri-Álvarez *et al.*, 2020).

Enfin, la période de cinq ans ayant enregistré le plus grand nombre de publications, soit 21, est celle qui a suivi la destitution de Dilma Rousseff, durant la gouvernance intermédiaire de Michel Temer et l'arrivée au pouvoir de Jair Bolsonaro, entre 2016 et 2020. Cela pourrait montrer que les chercheurs et chercheuses sont attentifs et réactifs aux changements politiques et à leurs impacts sur l'éducation et l'accès à la citoyenneté.

2.2. Analyse textuelle automatique : lexicométrie

La grande quantité de textes inclus dans ce corpus nous a contraints à mobiliser un logiciel pour faciliter l'analyse des articles complets, sans quoi l'identification des différents discours aurait été trop longue à faire et moins précise. Cette approche globale et exploratoire

permet d'identifier les grandes lignes du discours scientifique concernant l'éducation à la citoyenneté dans notre corpus. Ainsi, nous avons utilisé le logiciel *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq)²⁰. L'analyse lexicométrique automatique a été réalisée sur la base d'un dictionnaire préétabli dans le logiciel. Parmi les paramètres que nous avons choisis, nous avons opté pour une réduction automatique des mots, la lemmatisation, c'est-à-dire que les verbes ont été mis à l'infinitif et les noms et adjectifs au masculin singulier. Le logiciel aide à identifier la structure du discours en mettant en lumière les « mondes lexicaux »²¹.

Afin de respecter les conditions requises pour l'utilisation du logiciel, nous avons dû exclure cinq articles scientifiques rédigés en langue espagnole, ne conservant que les textes en portugais. Ainsi, notre corpus final Iramuteq a été constitué de 54 textes de différentes tailles, de 410 142 occurrences pour 17 716 formes²² (dont 7117 mots avec une seule occurrence [hapax], soit 40,17 % des formes et 1,74 % des occurrences).

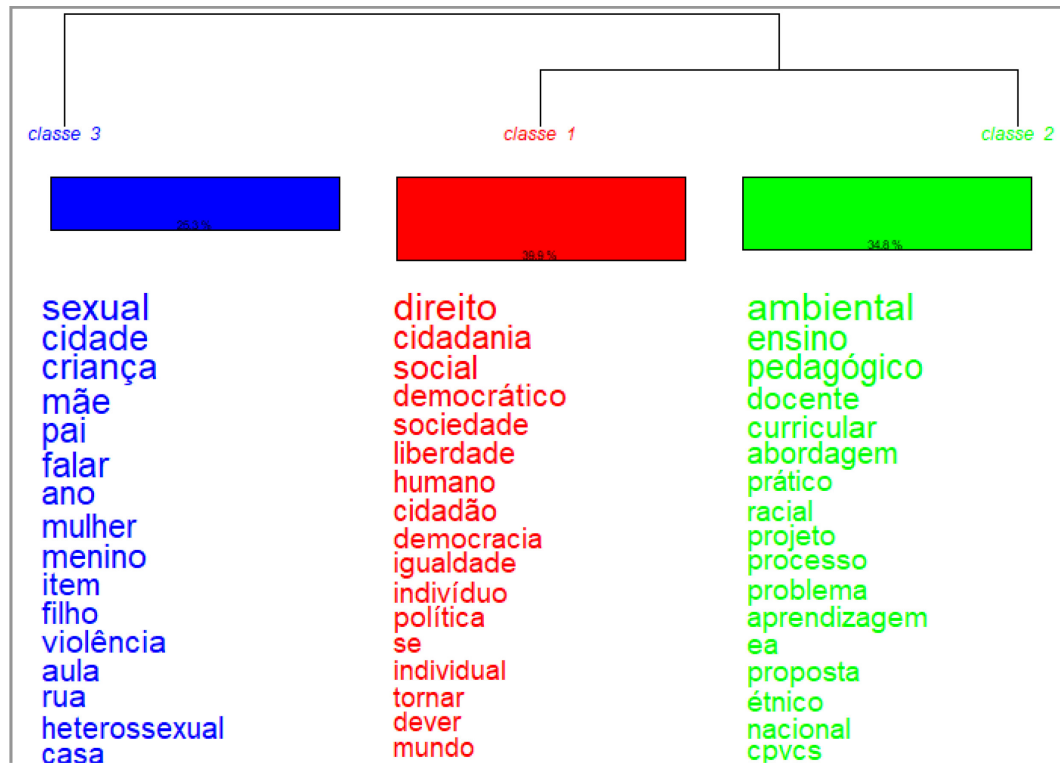
Pour cet article, et parmi les différentes analyses possibles avec le logiciel Iramuteq, nous privilégions la classification hiérarchique descendante de Reinert (1983), qui consiste à regrouper les portions de texte présentant des structures similaires en ensembles appelés « classes » ou « mondes lexicaux ». Cette méthode repose sur une répartition successive du tableau, fondée sur une analyse factorielle des correspondances.

La classification descendante hiérarchique du corpus a permis de construire un dendrogramme avec trois classes, ou mondes lexicaux, mobilisant 82,48 % des segments de l'ensemble des textes.

²⁰ Il s'agit d'un logiciel libre et gratuit qui a été développé par Pierre Ratinaud (2009).

²¹ « Ces mondes lexicaux sont donc des traces purement sémiotiques inscrites dans la matérialité même du texte. En eux-mêmes, ils sont indépendants de toute interprétation. Mais, ils ne prennent sens, pour un lecteur, qu'à travers une activité interprétative particulière en fonction de son propre "vouloir-lire" » (Reinert, 1997, p. 271 cité par Kalampalikis, 2003).

²² Le logiciel identifie les formes actives et les formes supplémentaires.

Figure 1 : Dendrogramme généré par Iramuteq (*Autrice à partir du logiciel Iramuteq*)

Le monde lexical le plus représenté, avec 39,9 % du corpus, met en avant un discours politique dans lequel la démocratie et la citoyenneté sont principalement associées à l'accès aux droits. Cette classe est davantage présente dans les articles datant de 2001 et 2002 et publiés dans la revue *Educação & Sociedade*.

Pour rappel, il s'agit bien de la revue qui s'intéresse à la mise en œuvre des politiques éducatives. Étant donné que l'on évoque la démocratie et la citoyenneté, c'est dans cette classe que se trouvent les textes écrits par Carlos Jamil Cury (2002, 2005, 2008), Goergen (2013), Valle (2001) et Oliveira *et al.* (2022), qui sont sur-représentés.

Ensuite, la question de l'apprentissage représente un discours correspondant à 34,8 % du corpus, où l'éducation à l'environnement semble occuper une place importante, tout en tenant compte de la question de la diversité raciale et ethnique. En revanche, la diversité convictionnelle et religieuse n'a été abordée par aucun article de notre corpus. Ce monde lexical est marqué par des textes publiés dans la revue *Cadernos de Pesquisa*, notamment ceux de Carvalho *et al.* (2004), Jacobi (2000, 2003, 2005) et Canen (2000).

La proximité entre ces deux classes peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit, dans les deux cas, de la citoyenneté dans le cadre des institutions : politique pour la première et scolaire pour la seconde.

Enfin, le troisième monde lexical, bien qu'il représente une proportion significative du corpus avec 25,3 %, occupe une place moins centrale. Il aborde essentiellement la question de l'espace social (rue, ville, famille, école) où circulent les individus, et principalement les enfants et les jeunes. On note également la prise en compte d'un discours culturel (littérature, films, images) en ce qui concerne le rôle et la place de chaque individu vis-à-vis des libertés sexuelles, de la violence et du harcèlement. Cette classe est très influencée par les textes de Dietzsh (2006), Teixeira-Filho *et al.* (2011) et Guimarães (2013), et par les publications de l'année 2011. Le logiciel n'a pas permis d'identifier une revue dominante dans ce discours, suggérant ainsi que le monde lexical en question traverse un large éventail d'articles scientifiques. Cette observation est corroborée par le graphe de l'analyse factorielle des correspondances (Figure 2), où cette classe occupe une place importante (55,71 %) et s'oppose aux deux autres classes. Ainsi, nous pouvons inférer que l'approche scientifique des thématiques liées à l'éducation et à la citoyenneté prend systématiquement en considération les enjeux de l'espace social brésilien, en lien avec le processus socio-historique de construction de la citoyenneté, marqué, encore une fois, par le *Statut de l'enfant et de l'adolescent* (1990), mais aussi par des débats sur la question des genres et de la diversité sexuelle²³.

3. Discussion

L'analyse de notre corpus juridique, curriculaire et scientifique est révélatrice de l'existence de thématiques en lien avec l'éducation et avec la citoyenneté qui, selon le type de corpus, sont valorisées ou ignorées.

Les valeurs de solidarité humaine et de tolérance réciproque représentent un exemple. Abordées dans l'article 32 de la Loi sur l'éducation (1996), elles sont absentes des « mondes lexicaux » identifiés à partir des articles scientifiques²⁴. Une hypothèse explicative serait que ces deux valeurs (solidarité et tolérance) sont naturalisées dans les discours, devenant ainsi invisibles dans les articles scientifiques. Il en va de même des principes éthiques, politiques et esthétiques ainsi que pour la liberté, la pluralité, le respect, la justice sociale et la solidarité annoncés par les *Directrices nationales curriculaires*. On peut supposer que ce processus de naturalisation ou d'invisibilisation des valeurs n'est pas propre aux chercheurs et chercheuses, mais qu'il touche toute la société brésilienne. Il serait aussi le résultat d'un mécanisme culturel, politique et médiatique qui accorde peu d'espace à une remise en question de ces valeurs, ce qui pourrait *in fine* permettre de maintenir le contrôle sur la population.

²³ Fonseca (2011) parle à ce propos d'une citoyenneté sexuelle.

²⁴ Il se peut que ces valeurs puissent apparaître dans les articles, mais le fait qu'elles ne soient pas identifiées par le logiciel permet de dire qu'elles ne font pas partie des composantes ayant un poids important dans leurs discours.

Ce fonctionnement conformiste trouve également écho dans les pratiques religieuses qui sont très présentes dans les mœurs du peuple brésilien, mais qui sont peu abordées dans notre corpus. Bien que la Loi sur l'éducation intègre l'« enseignement religieux » comme composante essentielle de la formation citoyenne, on constate que celui-ci reste isolé face aux autres documents analysés dans cet article. Il n'y a pas de liens explicites entre cette discipline et la citoyenneté, ni dans la littérature scientifique analysée ou les documents curriculaires officiels. Cette disjonction suggère l'existence d'une certaine autonomie entre la discipline « enseignement religieux » et la notion de citoyenneté. Dans un autre article (Valente, à paraître), nous avons montré que le curriculum prescrit pour la discipline « enseignement religieux » est porteur d'enjeux épistémologiques et politiques et que, à l'inverse de ce qui est proposé dans la loi, la fréquentation de cette discipline n'est pas la manière *sine quoy non* de façonner les citoyens brésiliens et les citoyennes brésiliennes.

Les points de convergence entre les documents nationaux analysés précédemment suggèrent que les questions pourraient être abordées de manière similaire, mais cette hypothèse doit être confirmée par la lecture approfondie des articles. La dimension critique des travaux scientifiques, ainsi que la mise à distance éventuelle d'un discours prescriptif idéal, doivent être vérifiées par une lecture complète des articles scientifiques.

Notre approche nous amène à identifier certaines limites méthodologiques. D'abord, le choix d'inclure uniquement des documents nationaux dans le corpus des documents officiels. Il serait pertinent d'examiner les lois municipales et celles des unités de la fédération pour obtenir une vision plus précise des discours locaux et de leurs particularités. Cette analyse pourrait être enrichie par une sélection de revues spécialisées de chaque région brésilienne, permettant ainsi de mieux comprendre les débats scientifiques régionaux et leurs influences sur les politiques éducatives locales. En effet, au Brésil comme dans d'autres pays d'Amérique latine, l'articulation entre la recherche et le terrain²⁵ constitue l'une des trois missions des institutions d'enseignement supérieur, aux côtés de l'enseignement et de la recherche.

Ensuite, nous soulignons une limite en lien avec l'usage de deux méthodes adaptées aux caractéristiques spécifiques de chaque corpus : d'un côté, une analyse de contenu manuelle des prescriptions officielles, et de l'autre, une analyse mixte (manuelle et automatique) avec le logiciel Iramuteq pour les articles scientifiques. Les comparaisons rendues possibles par cette méthodologie composite ne répondent pas à des questions précises, mais permettent de mettre en parallèle des thématiques et des discours autour de l'articulation entre éducation et citoyenneté au Brésil.

²⁵ Il s'agit de la mission « extension » (Gavira, Gimenez, & Bonacelli, 2020; Rovira Álvarez, Vento Ruizcalderón, Álvarez Bencomo & Rojas Valdés (2024).

Cette recherche exploratoire constitue un premier pas vers de futures études approfondies et empiriques sur cette thématique.

Conclusion

Cet article a cherché à identifier les articulations possibles entre éducation et citoyenneté au Brésil dans deux types de discours, soit un discours officiel que nous avons extrait à partir de documents juridiques et programmatiques et un discours scientifique que nous avons extrait à partir d'articles scientifiques. Nous concluons que dans les deux types de discours, la citoyenneté a un rapport intrinsèque à la question de l'accès aux droits, dans une société où le principe d'égalité s'arrime à une politique de reconnaissance de la diversité (Taylor, 2019). L'existence d'une autonomie entre les champs prescriptifs et scientifiques permet d'identifier que les réflexions et les visions de l'articulation entre l'éducation et la citoyenneté se recourent en effet entre les deux sphères, sans se superposer entièrement.

Notre analyse a permis d'identifier ce que la sociologie de la circulation de savoirs appelle « passeurs » (Mützelburg, 2020), c'est-à-dire des personnes qui, de par leur position sociale, peuvent facilement circuler à travers différentes institutions sociales et transmettre des connaissances de l'une à l'autre. Dans notre cas, Pedro Jacobi et Carlos Jamil Cury, en tant que scientifiques, contribuent à l'agenda politique en ce qui concerne respectivement l'éducation à l'environnement et la démocratie. Ainsi, certains travaux scientifiques peuvent exercer une influence sur l'élaboration de documents curriculaires.

La littérature scientifique analysée propose aussi des articulations entre l'éducation, la citoyenneté et d'autres thématiques, comme l'éducation aux médias, l'éducation aux finances, l'éducation au patrimoine ou encore l'usage du numérique²⁶, qui ne sont pas mentionnées dans les documents officiels. Cela peut s'expliquer par les préoccupations scientifiques des chercheurs et chercheuses et leurs champs d'expertise, mais cela peut également révéler un indice d'internationalisation du champ disciplinaire de l'éducation, où les connaissances sur d'autres systèmes éducatifs dans une perspective d'éducation comparée influencent leurs perspectives et leurs sujets de recherche.

De plus, les directives curriculaires et les articles scientifiques sont en accord en ce qui concerne « des formes diverses de l'exercice de la citoyenneté ». Si leur expression est explicite dans les documents prescrits, les études publiées donnent de la visibilité à cette dimension par les sujets et objets abordés.

En définitive, la question de la diversité socioculturelle est l'élément le plus commun entre les documents officiels et les articles scientifiques, bien que la diversité religieuse, mentionnée en passant par les documents officiels, ne soit pas prise en compte dans les

²⁶ Le Conseil de l'Europe parle d'une citoyenneté numérique (2020).

articles scientifiques de notre corpus²⁷. La présence de discours sur la diversité permet de comprendre l'importance de cette caractéristique brésilienne et le consensus selon lequel il est nécessaire de la prendre en compte pour le bien-être collectif et l'accès à la citoyenneté.

De manière générale, il est possible d'affirmer que les documents juridiques et curriculaires analysés transmettent un discours idéalisé, où éducation et citoyenneté sont deux faces d'une même médaille et où l'éducation est vue comme un moyen fondamental d'émancipation des citoyens et des citoyennes. Cette vision idéologique de l'articulation entre éducation et citoyenneté explique pourquoi « citoyenneté » et « éducation à la citoyenneté » ne sont pas clairement distinguées dans le domaine éducatif. Qui plus est, le fait que l'éducation à la citoyenneté soit une discipline transversale peut être lié à un imaginaire de l'émancipation par la science et le développement économique qui en découlent. Toutefois, il convient de noter que l'idéal de citoyenneté évoqué dans les discours analysés se heurte à de nombreux obstacles sur le terrain et est démenti par les réalités d'un pays aussi vaste et marqué par de profondes inégalités (Severino, 2000; Trezzi, 2022).

Enfin, la crédibilité de la construction d'un plan national d'éducation à la citoyenneté pourrait être renforcée si des liens étaient établis entre le monde juridique et le monde scientifique. Une telle articulation permettrait d'insuffler des politiques publiques dans lesquelles les principes transmis aux citoyens et aux citoyennes en formation reposent à la fois sur une base légale claire et sur des connaissances actualisées en sciences de l'éducation. Une approche conjointe garantirait ainsi une meilleure cohérence entre l'éducation à la citoyenneté, les évolutions sociétales et des questionnements éthiques fondamentaux soulevés par cette éducation, notamment les tensions entre inégalité sociale et exercice de la citoyenneté ainsi qu'entre l'égalité et la reconnaissance des spécificités culturelles et identitaires.

Références

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Brésil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [Constitution de la République fédérative du Brésil de 1988]. <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=constitui%C3%A7%C3%A3o+federal>

Brésil. (1988). *Estatuto da criança et do adolescente (ECA)* [Statut de l'enfant et de l'adolescent (ECA)]. Ministério da Educação.

²⁷ La question religieuse est un sujet d'étude scientifique dans le domaine de l'éducation au Brésil. La majorité des articles s'intéressent à la discipline « Enseignement religieux » (Maia, Sousa & Trajano, 2022; Cecchetti, 2022), mais d'autres sujets comme l'articulation entre éducation et religion dans les recherches scientifiques en SHS (Setton & Valente, 2016), la diversité religieuse en milieu scolaire (Junqueira & Kadlubitski, 2014; Paiva, 2023), la laïcité (Cunha, 2018; Fishmann, 2020) ou encore l'influence de la religiosité dans les pratiques enseignantes sont étudiés (Valente, 2017).

- Brésil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* [Loi nº 9.394 du 20 décembre 1996]. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brésil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013* [Loi nº 12.796 du 4 avril 2013]. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
- Brésil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017* [Loi nº 13.415 du 16 février 2017]. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brésil. (2017). *Base Nacional Curricular Comum* [Base nationale commune du curriculum]. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Bonasio, R et Veyrac, H. (dir.). (2022). *Appropriations de nouvelles prescriptions – Activités en éducation scolaire*. Octarès.
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves* [Rapport de recherche]. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Cecchetti, E. (2022). Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola? [L'enseignement religieux peut-il contribuer à lutter contre la discrimination, l'intolérance et le racisme à l'école?] *Revista Eletrônica De Educação*, 16. <https://doi.org/10.14244/198271995620>
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1990). L'enfant acteur social et partenaire des adultes : nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut. *Enfance*, 43(1), 135-140.
- Cunha, L. A. (2018). Três décadas de conflitos em torno do ensino público : laico ou religioso? [Trois décennies de conflits autour de l'enseignement public : laïque ou religieux?] *Educação & Sociedade*, 39(145), 890–907. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018196128>
- Cunha, M. d. N. (2020). *Fundamentalismos, crise da democracia e ameaças aos direitos humanos na América do Sul: tendências e desafios para a ação* [Fondamentalisme, crise de la démocratie et menaces aux droits de la personne en Amérique du Sud : tendances et défis pour l'action]. <https://fld.com.br/wp-content/uploads/2020/11/FundamentalismosPT.pdf>
- Fischmann, R. (2020). Da laicidade do estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da educação [De la laïcité de l'État comme fondement de la citoyenneté égalitaire : une lutte historique dans le domaine de l'éducation]. *Cadernos CERU*, 31(1), 45-59. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v31i1p45-59>
- Gavira, M. d. O., Gimenez, A. M. N. et Bonacelli, M. B. M. (2020). Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras [Proposition d'un système d'évaluation de l'intégration de l'enseignement et de l'extension : un guide pour les universités publiques brésiliennes]. *Avaliação (Campinas)*, 25(2), 395–415. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200009>

- Junqueira, S. R. A. et Kadlubitski, L. (2014). Diversidade Religiosa na Educação no Brasil [Diversité religieuse dans l'éducation au Brésil]. *Caminhos - Revista de Ciências da Religião*, 12(2), 370–385. <https://doi.org/10.18224/cam.v12i2.3546>
- Maia, A. C. F., Sousa, A. C. et Trajano, V. d. S. (2022). Cenário do ensino religioso na educação básica brasileira: uma revisão integrativa [Portrait de l'enseignement religieux dans l'éducation de base brésilienne : une revue intégrative]. *Revista de Educação Popular*, 21(2), 219–238. <https://doi.org/10.14393/REP-2022-63394>
- Mantovani, D. M., Santos, R. M. d. et Nascimento, T. C. d. (2023). Estratégias neoconservadoras, gênero e família na disputa eleitoral de 2022 [Stratégies néoconservatrices, genre et famille dans la lutte électorale de 2022]. *Revista Estudos Feministas*, 31(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n292879>
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Mützelburg, I. (2020). Produire des passeurs : une stratégie de transfert de normes internationales. *Revue française de science politique*, 5(70), 595-615. <https://doi.org/10.3917/rfsp.705.0595>
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. Dans J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 147-163). Érès.
- Paiva, A. L. d. S. d. (2023). Quando a religião vai à escola : desafios e perspectivas no campo educacional brasileiro [Quand la religion entre à l'école : défis et perspectives dans le champ éducatif brésilien]. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (29), 12-26.
- Ratinaud, P. (2009). *Iramuteq* [Logiciel]. <http://www.iramuteq.org>
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse de données*, 8(2), 187-198.
- Rovira Álvarez, Y., Vento Ruizcalderón, M., Álvarez Bencomo, O. et Rojas Valdés, A. (2024). Sistematización acerca de la extensión universitaria como un proceso formativo [Systématisation de l'extension universitaire comme processus formatif]. *Conrado*, 20(99). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442024000400118&lng=es&tlng=es.
- Sanchis, P. (dir.). (2001). *Fiés e cidadãos : Percursos de Sincretismo no Brasil* [Croyants et citoyens : parcours de syncrétisme au Brésil]. UERJ.
- Setton, M. d. G. J. et Valente, G. (2016). Religião e Educação no Brasil uma leitura em periódicos (2003/2013) [Religion et éducation au Brésil : une lecture à travers les périodiques (2003-2013)]. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 410-440. <https://doi.org/10.1590/198053143529>
- Severino, A. J. (2000). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico [Éducation, travail et citoyenneté : l'éducation brésilienne et le défi de la formation humaine dans le contexte historique]

actuel]. *São Paulo Em Perspectiva*, 14(2), 65–71. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200010>

Schlegel, R. (2021). Impactos políticos da educação : da aposta no novo cidadão à eleição de Bolsonaro [Impacts politiques de l'éducation : du pari sur le nouveau citoyen à l'élection de Bolsonaro]. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.240566>

Taylor, C. (2019). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Flammarion.

Trezzi, C. (2022). O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social [L'accès universel à l'éducation au Brésil : une question de justice sociale]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(117), 942–959. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003552>

Valente, G. (2022). Diversité au Brésil : ses politiques éducatives et ses acceptions. *Tropics*, (11), 91-105. <https://tropics.univ-reunion.fr/2047>

Valente, G. et Dantas, A. (2021). Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira [Pratiques enseignantes et relations ethno-raciales : reflets de la société brésilienne]. *Cadernos de Pesquisa*, (51), 1–17. <https://doi.org/10.1590/198053147327>.

Valente, G. (2017). A religiosidade na prática docente [La religiosité dans la pratique enseignante]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(248), 198-211. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2874>

Valente, G. (à paraître). Un socle curriculaire pour l'enseignement religieux au Brésil : critiques épistémologiques [Dossier organisé par J.-L. Wolf, A.-C. Husser, N. Gauthier et S. Hirsch]. *Éducation Comparée*.

Annexe 1

Système éducatif français		Système éducatif brésilien	
Maternelle		Educação infantil	
Primaire	Primaire préparatoire CP	Ensino Fundamental I	Primeiro ano
	Élémentaire CE 1		Segunda ano
	CE2		Terceiro ano
	Moyen CM1		Quarto ano
	CM2		Quinto ano
Collège	Sixième	Ensino Fundamental II	Sexto ano
	Cinquième		Sétimo ano
	Quatrième		Oitavo ano
	Troisième / Brevet		Nono ano
Lycée	Seconde	Ensino médio	Primeiro ano
	Première		Segundo Ano
	Terminale / Baccalauréat		Terceiro ano - vestibular/ENEM

Annexe 2 - Corpus d'articles scientifiques (organisé par revue et par date)

Cadernos de pesquisa

- Giraldo-Ramírez, M. E., Ángel-Uribe, I. C., Rodríguez-Velásquez, M. et Sánchez-García, O. E. (2023). Ciudadanía con sentido: apropiación de TIC para la formación ciudadana [Ciudadanía con sentido: l'appropriation des TIC en vue de l'éducation pour la citoyenneté]. *Cadernos de Pesquisa*; 53. (Texte non retenu.)
- Santos-Junior, R. J. d. et Fischer, M. L. (2020). A vulnerabilidade do professor diante dos desafios da educação ambiental [La vulnérabilité de l'enseignant face aux défis de la sensibilisation à l'environnement]. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1022-1040. <https://doi.org/10.1590/198053147037>
- Echeverri-Álvarez, J. C., Giraldo-Ramírez, M. E. et Restrepo-Mesa, K. (2020). Creando paz: contenidos formativos con imaginación pedagógica [Créer la paix : contenus formatifs avec imagination pédagogique]. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 774-789. (Texte non retenu.)
- Nascimento, J. A. d. et Cury, C. R. J. (2020). A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente [La qualité de l'éducation à l'horizon de la protection intégrale des enfants et des adolescents]. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 679-697.
- Lucena, H. M. de A., Caramelo, J. C. P. et Silva, S. B. d. (2019). Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo [Éducation populaire et jeunesse : le mouvement social comme espace éducatif]. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 290-315.
- Silva, V. G. d. (2012). Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise [Projet pédagogique et qualité de l'enseignement public : quelques catégories d'analyse]. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 204-225.
- Davies, N. (2010). Educação nas leis orgânicas dos Municípios Fluminenses: pouca originalidade e muita copia [Éducation dans les lois organiques des municipalités de Fluminense : peu d'originalité et beaucoup de copies]. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 857-880. (Texte non retenu.)
- Perez, J. R. R. et Passone, E. F. (2010). Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil [Politiques sociales d'assistance aux enfants et aux adolescents au Brésil]. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 649-673. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200017>
- Dussel, I. (2009). A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola [La transmission culturelle assiégée : métamorphoses de la culture commune à l'école]. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 351-365. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200002>
- Cury, C. R. J. (2008). A educação básica como direito [L'enseignement fondamental comme un droit]. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 293-303.

- Dietzsch, M. J. M. (2006). Leituras da cidade e educação [Lectures de la ville et éducation]. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 727-759.
- Carvalho, J. C. B. d. (2006). Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos [Les cours préparatoires communautaires et leurs conditions pédagogiques]. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 299-326. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200011>
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica [Politiques inclusives et compensatoires dans l'enseignement fondamental]. *Cadernos de Pesquisa*, 35(124), 11–32. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>
- Jacobi, P. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade [Éducation environnementale, citoyenneté et durabilité]. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 189-206.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença [Le droit à l'éducation : droit à l'égalité, droit à la différence]. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 245-262. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>
- Afonso, A. J. et Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda [Éducation, citoyenneté et compétitivité : questions autour d'un nouvel agenda]. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 83-112. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200005>
- Canen, A. (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares [Éducation multiculturelle, identité nationale et pluralité culturelle : tensions et implications curriculaires]. *Cadernos de Pesquisa*, (111), 135–149. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>
- Bortolozzi, A. et Perez Filho, A. (2000). Diagnóstico da Educação Ambiental no ensino de Geografia: Piracicaba, Capivari and Jundiaí hydrographic basins [Diagnostic de l'éducation à l'environnement dans l'enseignement de la géographie : bassins hydrographiques de Piracicaba, Capivari et Jundiaí]. *Cadernos de Pesquisa*, (109), 145–171. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100007>

Educação & Sociedade

- Oliveira, T., Stecanela, N. et Boufleuer, J. P. (2023). A dimensão formativa do processo de avaliação da pós-graduação: considerações sobre o novo modelo de avaliação da CAPES [La dimension formative du processus d'évaluation des études de cycle supérieur : considérations sur le nouveau modèle d'évaluation de la CAPES]. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/ES.273292> (Texte non retenu.)
- Tovar, J. K. V. (2022). Pensar la “nueva” pedagogía para la formación ciudadana del siglo XXI [Penser la « nouvelle » pédagogie pour la formation citoyenne du XXI^e siècle]. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.259178> (Texte non retenu.)
- Loango, A. O. et Silva, P. V. B. d. (2022). Igualdade racial e ações afirmativas na Argentina e Brasil [L'égalité raciale et les actions affirmatives en Argentine et au Brésil]. *Educação & Sociedade*; 43. <https://doi.org/10.1590/ES.264465>

- Dussel, I. et Cardona, M. G. F. (2021). Los grupos de *WhatsApp* y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas [Les groupes *WhatsApp* et la construction de nouvelles citoyennetés dans les écoles]. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.251642> (Texte non retenu.)
- Lima, M. E., Brzezinski, I. et Menezes Junior, A. d. S. (2020). Militarizar para educar? Educar para a cidadania? [Militariser pour éduquer? Éduquer pour la citoyenneté?] *Educação & Sociedade*, 41(38).
- Ponce, R. S., Sarmiento, Á. S. et Bertolín, A. G. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI [L'éducation à la citoyenneté : une urgence éducative pour le XXI^e siècle.]. *Educação & Sociedade*; 41. <https://doi.org/10.1590/ES.225347> (Texte non retenu.)
- Aguilar-Forero, N., Alfaro, N., Velásquez, A. M. et López, V. (2020). Educación para la ciudadanía mundial: conectando escuelas de Colombia y Chile [Éducation à la citoyenneté mondiale : connecter les écoles de Colombie et du Chili]. *Educação & Sociedade*; 41. <https://doi.org/10.1590/ES.213415> (Texte non retenu.)
- Vieira, K. M., Moreira Junior, F. d. J. et Potrich, A. C. G. (2019). Indicador de educação financeira: proposição de um instrumento a partir da Teoria da Resposta ao Item [Indicateur d'éducation financière : proposition d'un instrument basé sur la théorie de la réponse à l'item]. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018182568>
- Cury, C. R. J. (2018). Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais [Du public et du privé dans la Constitution de 1988 et les lois éducatives]. *Educação & Sociedade*, 39(145), 870-889. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206229>
- Pina, K. V. (2018). Massificar sem democratizar: o excesso que oprime [Massifier sans démocratiser : l'excès qui opprime]. *Educação & Sociedade*, 39(142), 39-53. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017101664> (Texte non retenu.)
- Guilherme, M. M. D. (2018). O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das américas [Le dialogue interculturel entre Freire et Dewey : le Sud et le Nord dans les matrices (post)coloniales des Amériques]. *Educação & Sociedade*, 39(142), 89-105. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018179272>
- Silva, R. M. D. d. (2014). Educação, cidadania e agenciamentos formativos nas políticas culturais brasileiras [Éducation, citoyenneté et agencements formatifs dans les politiques culturelles au Brésil]. *Educação & Sociedade*, 35(127), 397-415. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200004>
- Goergen, P. (2013). A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado [L'éducation comme droit de citoyenneté et responsabilité de l'État]. *Educação & Sociedade*, 34(124), 723-742. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300005>
- Guimarães, D. A. D. (2013). O filme *O Contador de Histórias* e as lições da pedagogia do amor [Le film *O Contador de Histórias* et les leçons de la pédagogie de l'amour]. *Educação & Sociedade*, 34(123), 591-610. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200015>

- Fonseca, L., Santos, S. et Caldas, J. M. P. (2011). Cidadania, educação e responsabilidade social: percursos biográficos de jovens grávidas em contextos de protecção social [Citoyenneté, éducation et responsabilité sociale : parcours biographiques de jeunes filles enceintes dans des contextes de protection sociale]. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1015-1033. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400007>
- Dinis, N. F. (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual [Éducation, relations de genre et diversité sexuelle]. *Educação & Sociedade*, 29(103), 477-492. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200009>
- Zanchetta Jr., J. (2007). Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil [Études sur la réception médiatique et l'éducation au Brésil]. *Educação & Sociedade*, 28(101), 1455-1475. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400010>
- Jimenez, S. V. (2007). Educação, cidadania e emancipação [Éducation, citoyenneté et émancipation]. *Educação & Sociedade*, 28(99), 609-613. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200016> (Texte non retenu.)
- Krawczyk, N. R. (2005). Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? [Politiques de régulation et marchandisation de l'éducation : socialisation pour une nouvelle citoyenneté ?] *Educação & Sociedade*, 26(92), 799-819. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005>
- Ferreira, N. S. C. (2004). Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada” [Repenser et redéfinir la gestion démocratique de l'éducation dans la « culture mondialisée »]. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1227-1249. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400008>
- Camargo, E. d. A. S. P. d., Pino, I. R., Pacheco, J. A., Piozzi, P., Goergen, P., Oliveira, R. P. d. et Sguissardi, V. (2003). Educação: de direito de cidadania a mercadoria [Éducation : du droit de citoyenneté à marchandise]. *Educação & Sociedade*, 24(84), 727-731. (Texte non retenu.)
- Sarmiento, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável [Enfance, exclusion sociale et éducation comme utopie réalisable]. *Educação & Sociedade*, 23(78), 265-283. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>
- Estêvão, C. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação [Formation, gestion, travail et citoyenneté : contributions à une sociologie critique de la formation]. *Educação & Sociedade*, 22(77), 185-206. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400009> (Texte non retenu.)
- Valle, L. d. (2001). Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? [Encore sur la formation du citoyen : est-il possible d'enseigner l'éthique ?] *Educação & Sociedade*, 22(76), 175-196. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300010>
- Brayner, F. (2001). Da criança-cidadã ao fim da infância [De l'enfant-citoyen à la fin de l'enfance]. *Educação & Sociedade*, 22(76), 197-211. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300011>
- Rego, A. (2001). O bom cidadão docente universitário na senda da qualidade no ensino superior [Le bon citoyen enseignant universitaire sur le chemin de la qualité dans

l'enseignement supérieur]. *Educação & Sociedade*, 22(75), 174-199. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200010> (Texte non retenu.)

Duarte, A. L. (2000). Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40 [Moralité publique et citoyenneté : l'éducation dans les années 30 et 40]. *Educação & Sociedade*, 21(73), 165-181. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400011> (Texte non retenu.)

Educação e Pesquisa

Macedo, E., Teixeira, E., Carvalho, A. et Araújo, H. C. (2023). Explorando a renovação da pedagogia: *problem based learning* como espaço de cidadania educacional joven [Exploration du renouvellement de la pédagogie : *problem based learning* comme espace de citoyenneté éducative pour les jeunes]. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349269782por>

Oliveira, D. B., Fortunato, I. R. d. S. et Abreu, W. F. d. (2022). Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória [Rapprochements entre Paulo Freire et Theodor Adorno autour de l'éducation émancipatrice]. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239149>

Faria, M. A. d., Gomes, M. C. A., et Modena, C. M. (2022). “Mar de bullying”: turbilhão de violências contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na escola [« Mer de harcèlement » : tourbillon de violences contre les lesbiennes, gays, bissexuels, travestis et transsexuels à l'école]. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248241630por>

Silva, M. F. d., Diniz, R. E. d. S. et Alencar, J. C. P. M. (2021). A questão da cidadania sob o olhar dos indígenas na Terra Indígena Cobra Grande, Santarém/PA [La question de la citoyenneté à travers le regard des indigènes dans la terre indigène Cobra Grande à Santarém, dans l'État du Pará]. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226019> (Texte non retenu.)

Piedade, F., Ribeiro, N., Malafaia, C., Loff, M., Menezes, I. et Neves, T. (2021). A cidadania europeia na escola: complementando o currículo [La citoyenneté européenne à l'école : complément du curriculum]. *Educação e Pesquisa*, 47.

Barbosa, E. B. L. et Voltarelli, M. A. (2020). Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenarinha no Distrito Federal [La participation des enfants à un projet politico-social élaboré par des adultes : la *Plenarinha* (petite plénière) dans le District fédéral]. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236680>

Lima, F. J. G. d. et Sobottka, E. A. (2020). A democracia comunicativa de Young como complemento à democracia deliberativa de Habermas [La démocratie communicative de Young comme complément à la démocratie délibérative de Habermas]. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046224095>

Fontenele, Z. V. et Cavalcante, M. d. P. (2020). Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena [Pratiques enseignantes dans l'enseignement de

- l'histoire et de la culture afro-brésilienne et autochtone]. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046204249>
- Ferreira, F. M. et Wiggers, I. D. (2019). Infância e urbanidade nos parques infantis de São Paulo [L'enfance et l'urbanité dans les parcs pour enfants de São Paulo]. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945194024>
- Barros, R. (2018). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica [Revisiter Knowles et Freire : andragogie versus pédagogie, ou le dialogisme comme essence de la médiation sociopédagogique]. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>
- Vianna, C. et Alvarenga, C. F. (2018). A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona [L'insertion du genre dans l'éducation préscolaire : l'expérience du Portugal - entretien avec Maria João Cardona]. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002004> (Texte non retenu.)
- Silva, R. M. D. d. (2018). Escolas, cidades e seus patrimônios: dinâmicas escolares de patrimonialização cultural [Écoles, villes et leurs patrimoines : dynamiques scolaires de patrimonialisation culturelle]. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172781>
- Barbosa, M. G. et Mühl, E. H. (2016). Educação, empoderamento e lutas pelo reconhecimento: a questão dos direitos de cidadania [Éducation, responsabilisation et luttes pour la reconnaissance : la question des droits de citoyenneté]. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 789-802. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609150266>
- Santiago, H. S. et Silveira, P. H. F. (2016). Percursos de Marilena Chaui: filosofia, política e educação [Parcours de Marilena Chaui : philosophie, politique et éducation]. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 259-277. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100201> (Texte non retenu.)
- Fonseca, M. et Fonseca, D. M. d. (2016). A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos [La gestion académique des études de cycle supérieur lato sensu : le rôle du coordinateur pour la qualité des cours]. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 151-164. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100201> (Texte non retenu.)
- Bartlett, L., Rodríguez, D. et Oliveira, G. (2015). Migração e educação: perspectivas socioculturais [Migration et éducation : perspectives socioculturelles]. *Educação e Pesquisa*, 41, 1153-1171. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>
- Streck, D. R. (2014). Racionalidade ecológica e formação de cidadania: entrevista com Gerd Gigerenzer [Rationalité écologique et formation de citoyenneté : entretien avec Gerd Gigerenzer]. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 829-843. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400300201>
- Fonseca, E. N. (2014). Nos interstícios da cidadania: a inevitabilidade e urgência da dimensão da virtude cívica na educação [Dans les interstices de la citoyenneté : l'inévitabilité et

- l'urgence de la dimension de la vertu civique dans l'éducation]. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 181-196. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100012>
- Barbosa, A. C. (2013). Educação bilíngue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global [L'éducation bilingue aux États-Unis : une possible transition morale vers la citoyenneté mondiale]. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 673-688. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000016>
- Teixeira-Filho, F. S., Rondini, C. A. et Bessa, J. C. (2011). Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista [Réflexions sur l'homophobie et l'éducation dans les écoles de l'intérieur de l'État de São Paulo]. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 725-741. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400004>
- Santos, V. M. N. d. et Jacobi, P. R. (2011). Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente [Formation des enseignants et citoyenneté : projets scolaires dans l'étude de l'environnement]. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 263-278. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200004>
- Pedro, A. P. et Pereira, C. M. A. L. d. S. (2010). Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal) [Participation scolaire : représentations des élèves du 3º cycle d'Aveiro (Portugal)]. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 747-762. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300007>
- Verrangia, D. et Silva, P. B. G. e. (2010). Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciencias [Citoyenneté, relations ethnoraciales et éducation : défis et potentialités de l'enseignement des sciences]. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 705-718. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>
- Marques, D. T., Pachane, G. G. (2010). Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA [Formation des éducateurs : une perspective d'éducation des personnes âgées dans les programmes d'EJA]. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 475-490. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200004> (Texte non retenu.)
- Jacobi, P. R. (2005). Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo [Éducation environnementale : le défi de la construction d'une pensée critique, complexe et réflexive]. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 233-250. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200007>
- Carvalho, J. S., Sesti, A. P., Andrade, J. P., Santos, L. d. S. et Tibério, W. (2004). Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações [Formation des enseignants et éducation aux droits de la personne et à la citoyenneté : des concepts à l'action]. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 435-445. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300004>
- Ribeiro, M. (2002). Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais [Éducation à la citoyenneté : une question soulevée par les mouvements sociaux]. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 113-128. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>

Jacobi, P. R. (2000). Educação, ampliação da cidadania e participação [Éducation, élargissement de la citoyenneté et participation]. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 11-29.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200002>

L'éducation à la citoyenneté est-elle une éducation à la *caring* citoyenneté? Analyse du Plan d'études romand

Maude Ouellette-Dubé

Haute école pédagogique Vaud / Université de Fribourg

Résumé : Selon le Plan d'études romand, l'éducation à la citoyenneté a pour objectif de « préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société » (CIIP 2010, 21). Cet article analyse ce plan d'études à l'aide de la théorie politique du *care* de Joan Tronto, qui prône une démocratie inclusive, engagée et soucieuse (Tronto, 2009, 2013). La question traitée est la suivante : l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est conceptualisée au sein du vaste panorama du Plan d'études romand, peut-elle être comprise comme une éducation à la *caring* citoyenneté? Il ressort qu'il y a des convergences entre une politique du *care* et les conceptions i) de la pratique citoyenne, ii) de la responsabilité et iii) de l'altérité, telles que ces notions sont mobilisées dans ce plan d'études.

Mots-clés : éducation à la citoyenneté, pratique citoyenne, didactique, éthique du *care*

Abstract: According to the Plan d'études romand (Romandy curriculum), Citizenship Education aims to “prepare students to participate actively in democratic life by exercising their rights and responsibilities in society” (CIIP 2010, 21). This article analyzes this curriculum using Joan Tronto's political theory of care, which advocates an inclusive, engaged and caring democracy (Tronto, 2009, 2013). The question addressed is: can the Citizenship Education conception of the Plan d'études romand be interpreted as a form of caring citizenship? The analysis shows that the concepts of i) citizenship practice, ii) responsibility and iii) alterity, as they are used in this curriculum, converge with that of a politics of care.

Keywords : citizenship Education, citizenship practice, didactics, ethics of care

Zusammenfassung: Laut dem *Plan d'études romand* hat die Politische Bildung das Ziel, „die Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, aktiv am demokratischen Leben teilzunehmen, indem sie ihre Rechte und Verantwortlichkeiten in der Gesellschaft wahrnehmen“ (CIIP 2010, 21). Dieser Artikel analysiert diesen Lehrplan mithilfe der politischen Care-Theorie von Joan Tronto, die sich für eine inklusive, engagierte und

sorgende Demokratie einsetzt (Tronto, 2009, 2013). Die behandelte Frage lautet: kann die Politische Bildung, wie sie innerhalb des *Plan d'études romand* konzeptualisiert wird, als Bildung für *caring* Bürgerschaft verstanden werden? Es zeigt sich, dass es Konvergenzen zwischen einer Care-Politik und den Konzeptionen i) der bürgerlichen Praxis, ii) die Verantwortung und iii) die Alterität gibt, wie sie in diesem Lehrplan verwendet werden.

Schlüsselwörter : Politische Bildung, Bürgerpraxis, Didaktik, Care-Ethik

Introduction

Selon le Plan d'études romand¹ (ci-après PER), l'éducation à la citoyenneté (ci-après EC) a pour objectif de « préparer les élèves à participer activement à la vie démocratique en exerçant leurs droits et responsabilités dans la société » (CIIP, 2010, p. 25). Ce plan d'études met l'accent sur la dimension active de la citoyenneté en proposant une conception de la « pratique citoyenne » (CIIP, 2010, p. 25) possible grâce à la « prise en compte de l'altérité » et ancrée dans une « attitude participative et responsable » (CIIP, 2010, p. 96). En général, l'EC est née du souci de faire participer l'école à la formation des citoyennes et citoyens du futur (Audigier, 1999, 2007; Bozec, 2016), parfois même afin de contribuer à répondre à des questions graves lors de périodes d'instabilité (Audigier, 1999). Or, face à une époque de crise (écologique, sociale, géopolitique) où la formation et l'enseignement s'efforcent de s'ajuster pour répondre à ces multiples défis contemporains (Durisch Gauthier *et al.*, 2022), on peut supposer que l'EC se placera au front de ces mobilisations. Elle constitue par exemple une dimension d'apprentissage capitale face à la crise écologique, qui resitue citoyennes et citoyens au cœur d'un écosystème complexe auquel elles et ils doivent contribuer à rétablir l'intégrité en exerçant leur responsabilité collective (Longet, 2016). Le PER semble d'ailleurs accorder de manière plus générale ce rôle de catalyseur de la mobilisation citoyenne à l'EC, puisque ce programme poursuit une finalité générale de « citoyenneté terrestre » (DFJC, 2021, 435), qui enjoint les élèves à développer une responsabilité citoyenne qui s'étend de « l'environnement proche au monde entier » (DFJC, 2021, p. 15). Cette finalité exprime une prise de position du PER qui soulève des questions auxquelles ce texte cherchera à répondre : qu'est-ce que la pratique citoyenne dans le contexte du PER et comment comprendre la notion de responsabilité qui y est associée?

Dégager la signification d'une pratique citoyenne responsable selon ce programme est un travail laborieux, parce que les objets d'apprentissage de l'EC sont disséminés dans le panorama multidimensionnel du PER, au point qu'il peut être difficile d'en dégager une cohérence. En effet, dans le cadre du PER, l'EC s'organise autour de trois pôles : *Citoyenneté et institutions*, *Pratique citoyenne à l'école* et *Citoyenneté et enjeux de société*, qui articulent des connaissances et une pratique citoyenne dans le cadre des cours, de la classe et de l'établissement scolaire, tout en mettant l'élève en lien avec les enjeux de société (CIIP, 2010, section *Contexte*). La mise en œuvre des objectifs ambitieux que servent ces pôles est d'autant plus complexe que ceux-ci relèvent, dans le PER, à la fois de la discipline scolaire *Citoyenneté*, de différentes thématiques de Formation générale (*Vivre ensemble et exercice*

¹ La Suisse est composée de 26 cantons et de quatre régions linguistiques. Il n'y a pas de curriculum national, mais des plans d'études par région linguistique. Le Plan d'études romand est la référence pour les régions francophones de la Suisse qui incluent les cantons de Genève, Vaud, Fribourg, Valais, Neuchâtel, Jura et Berne.

de la démocratie, *Interdépendances [sociales, économiques, environnementales]*) (CIIP, 2010, p. 67, 95) et des apprentissages de l'*Éducation numérique* (CIIP, 2010, section *Contexte*).

Si la notion de pratique citoyenne joue un rôle décisif dans le PER, elle est aussi une notion socle de la théorie politique du *care* défendue par la philosophe Joan Tronto. Cette approche promeut une démocratie inclusive, engagée et soucieuse des besoins de notre monde, et pense la responsabilité de la personne citoyenne et le rapport à l'altérité à partir d'une position d'interdépendance (Tronto, 2009, 2013). Le PER, au sein duquel l'apprentissage de la pratique citoyenne vise de permettre à l'élève de s'« engager » et de « s'impliquer » tant dans l'école que dans la société (CIIP, 2010, section *Contexte*), partage d'ailleurs avec cette approche la promotion d'une démocratie engagée. Je propose que l'on peut observer un lien conceptuel entre l'approche de Tronto et les notions de pratique citoyenne, de responsabilité et d'altérité employées dans le PER, qui fait de cette théorie un cadre sur lequel il est possible de s'appuyer pour analyser ces objets afin d'en interpréter le sens.

Tronto propose un modèle de pratique citoyenne compétente, que je nommerai pour les besoins de cette étude « *caring* citoyenneté ». Ce modèle permettra d'analyser la conception de la « pratique citoyenne » (CIIP, 2010, p. 96) qui sous-tend les objectifs d'apprentissage du PER. Si, à la lumière de cette analyse, les recoupements entre la conception de l'EC dans le PER et ce cadre théorique ont autant de substance que le laissent supposer leurs quelques affinités conceptuelles, alors cette approche pourra éclairer significativement la progression des apprentissages de la construction de la pratique citoyenne de ce programme, en faisant ressortir la cohérence des nombreux objets qui la constituent.

Ainsi, la question traitée est la suivante : l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est conceptualisée au sein du vaste panorama du PER, peut-elle être comprise comme une éducation à la *caring* citoyenneté? Cette analyse approfondit la compréhension des présupposés conceptuels sous-jacents aux objectifs d'apprentissage qui guident la mise en œuvre de l'EC en Suisse francophone et propose une grille de lecture de ces objectifs, qui pourra être mobilisée par les enseignantes et enseignants ainsi que par les formatrices et formateurs qui s'appuient sur ce plan d'études.

Du point de vue méthodologique, les trois objets mentionnés ci-haut (la pratique citoyenne, l'altérité et la responsabilité) sont sélectionnés afin d'être interprétés à travers le prisme de la théorie politique de Tronto. Ces objets sont constitutifs de la « construction de la pratique citoyenne » (CIIP, 2010, p. 96) dans le PER. Pour assurer une plus grande objectivité à cette enquête, la pratique citoyenne, l'altérité et la responsabilité seront donc reprises systématiquement à partir de leur mention aux différents niveaux (disciplinaire, transversal et formation générale) du PER, afin de faire ressortir les raisons qui les placent

en cohérence avec le cadre théorique de Tronto, et celles qui les en éloignent. L'interprétation est une méthode commune en philosophie (Galichet, 2019) qui se prête pour cette analyse curriculaire, puisqu'elle permet de déchiffrer, grâce à la focale du *care*, un « monde possible » (Galichet, 2019, p. 115) en ces objets, ce qui permet de dépasser la simple démarche de définition. L'enjeu est d'explicitier les dimensions possibles de concepts polysémiques comme l'altérité ou la responsabilité.

Cette analyse met en évidence les enjeux épistémologiques propres à la lecture des plans d'études : comment interpréter les concepts qui cadrent les programmes? Si d'autres études se sont penchées sur ces enjeux à partir de l'analyse d'autres objets du PER, tels que la responsabilité éthique (Revaz, à paraître), la notion de vivre-ensemble (Durisch Gauthier, 2020) ou l'enjeu du corps (Heinzen, 2018), des outils interprétatifs des curriculums de l'EC sont encore à construire, bien que la formation à l'enseignement de l'EC en Suisse francophone ait déjà fait l'objet de certaines analyses (Buttier et Mestral, 2021; Fink, 2021).

Afin de répondre à la question de recherche, je présenterai dans un premier temps la théorie politique du *care* défendue par Tronto en Section 1, en dégagant les éléments qui constituent une *caring* citoyenneté et qui forment le cadre théorique de cette analyse. Puis, dans la Section 2, je présenterai la façon dont la construction de la pratique citoyenne est articulée dans le PER à partir de l'altérité et de la responsabilité. Ceci me permettra d'analyser ces objets en Section 3, où apparaîtront les liens entre le PER et la *caring* citoyenneté. Au final, de nombreux éléments de ce modèle de pratique citoyenne caractérisent les objectifs d'apprentissage du PER, si bien qu'une lecture qui traduit les sensibilités d'une politique du *care* est proposée en Section 3.4.

1. Politique du *care* : proposition d'un cadre théorique

La parution de l'ouvrage *Moral Boundaries*, en 1993, marque un jalon des réflexions théoriques qui défendent le *care* comme valeur politique. L'enjeu de cet ouvrage de Joan Tronto est de montrer pourquoi, et sous quels angles, les réflexions de l'éthique du *care* concernent tout un ensemble de préoccupations politiques.

Tronto analyse d'abord les pratiques de *care* telles qu'elles émergent dans le quotidien. Sur la base de cette analyse, elle articule une éthique du *care* qui permet de qualifier l'adéquation de ces pratiques ; c'est-à-dire qui permet de dire si ces pratiques donnent du bon *care*. Tronto définit le *care* comme « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (Tronto, 2009, p. 143). Les pratiques de *care* font donc référence à toutes les activités de soin qui soutiennent la vie. Ces activités, bien qu'elles rendent la vie possible, sont généralement dévalorisées ou invisibilisées dans nos sociétés (Tronto, 2009). Le « monde » auquel Tronto se réfère « comprend nos corps, nous-mêmes et

notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (Tronto, 2009, p. 143). Le *care* inclut donc des pratiques aussi variées que les activités quotidiennes nécessaires au développement d'un enfant, au maintien de la vie d'un animal, à l'apprentissage d'une étudiante, mais aussi, comme nous le verrons, au maintien d'un dialogue démocratique entre citoyennes et citoyens. Ainsi, une éthique du *care* prend forme à partir du constat des besoins de soin, et a comme but la qualification d'un *care* adéquat : un *care* qui répond en effet aux besoins. Ces besoins sont incontournables et non réductibles aux besoins essentiels (se nourrir, boire, etc.). Cette éthique se construit donc autant grâce à l'étude de l'expérience concrète des actrices et acteurs du *care*, que par une réflexion conceptuelle et philosophique sur ce qu'est le bon *care*.

Tronto analyse le *care* comme un processus actif qui se déroule en quatre phases « analytiquement distinctes, mais intimement liées » (Tronto, 2009, p. 147), qui informent à leur tour quatre dimensions morales qui, elles, fondent son éthique et sa politique du *care*. Les quatre phases sont une description du processus, alors que les dimensions morales sont des qualités à cultiver qui guident l'adéquation de ce processus. Je présente dans le tableau ci-dessous ces quatre phases dans l'ordre, ainsi que leur description, un exemple pour illustrer et les qualités morales associées :

Tableau 1 : Les quatre phases du *care* et qualités morales associées

Phase de <i>care</i>	Description	Exemple	Qualité morale
1) Se soucier de (<i>caring about</i>)	Constater l'existence d'un besoin et évaluer la possibilité d'y répondre; implique généralement le fait de prendre la perspective d'autrui pour identifier le besoin	Constater qu'une élève allophone a besoin de soutien pour son apprentissage de la lecture du français	L'attention
2) Prendre en charge (<i>taking care of</i>)	Assumer une responsabilité par rapport à un besoin identifié, et spécifier le genre de réponse qui comble ce besoin	Prendre en charge le fait de trouver de l'aide pour que cette élève puisse être soutenue dans son apprentissage	La responsabilité
3) Prendre soin (<i>care giving</i>)	Rencontrer directement le besoin; implique parfois une personne spécialisée (médecin,	L'élève allophone accède à des leçons privées deux fois par semaine avec une personne qualifiée	La compétence

	vétérinaire, pédagogie spécialisée, etc.)		
4) Recevoir le soin (<i>care receiving</i>)	L'objet de la sollicitude (la personne, la situation) répond positivement au soin donné	Les capacités de lecture de l'élève s'améliorent en effet	La capacité de réponse

Ces qualités morales sont des capacités distinctes qu'il faut apprendre à exercer et qui qualifient, selon Tronto, autant la compétence éthique que la pratique citoyenne compétente. Comme elle l'explique, la disposition générale de « *caring with* » (Tronto, 2013, p. 140) qui englobe les quatre phases du processus est un enjeu politique. Plus spécifiquement, le souci qui mène à la prise en charge (la responsabilité) est une préoccupation qui ne se limite pas à des objets privés, mais qui nous engage avec des objets de la discussion publique. Dans cette perspective, Tronto montre que le *care* implique des relations entre des groupes d'individus, au sein desquels il faut répondre à des besoins de soin (Tronto, 2009, 2013). Par exemple, l'apprentissage d'une élève implique de nombreuses personnes : l'enseignante ou l'enseignant, les autres élèves, les parents, peut-être une tutrice ou un tuteur, d'autres membres de la famille, des amies ou amis, ou d'autres professionnels de l'éducation. Un bon apprentissage demande également des institutions adaptées. Enfin, cet apprentissage implique l'élève elle-même et s'oriente face à sa réponse (phase 4). Je vais maintenant qualifier plus précisément ces qualités morales afin de faire ressortir comment elles déterminent la pratique citoyenne compétente dans le cadre d'une démocratie.

Chacune des qualités morales identifiées par Tronto est une condition nécessaire, mais non suffisante, du bon *care*. Elles forment ensemble ce qui est nécessaire et suffisant pour « *maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible* » (Tronto, 2009, p. 143). L'attention, une posture réceptive qui rend possible la phase du souci, joue un rôle fondamental pour amorcer la réponse aux besoins. C'est l'attention à un individu ou à un groupe d'individus, posture grâce à laquelle nos « objectifs personnels, nos ambitions, nos projets de vie, [...] nos préoccupations [...] » (Tronto, 2009, p. 174) sont momentanément suspendus, qui permet aux besoins d'apparaître distinctement. Selon ce cadre, le bon *care* dépend d'une forme de décentrement rendu possible grâce à l'attention, et l'inattention constitue donc une forme de « mal moral » (Tronto, 2009, p. 173).

La phase de prise en charge est qualifiée par la responsabilité. Elle doit être précédée par une phase d'attention, parce que les besoins émergent dans la vie ordinaire sans que la prise en charge ne puisse être codifiée. Que veut dire ici « être responsable »? La responsabilité est pensée comme une réponse à des besoins, indépendamment de notre rôle

dans la création de ces besoins ou de nos obligations par ailleurs. Cette conception de la responsabilité contraste avec l'entente usuelle de la responsabilité morale comme consistant en l'attribution d'un blâme pour une conduite passée (Chevarie-Cossette et Nadeau, 2024), qui suppose une prise de responsabilité postérieure à l'action (et généralement une démarche punitive), alors que la conception de la responsabilité que défend Tronto suppose un engagement à répondre aux besoins, donc une prise de responsabilité antérieure à l'action.

La compétence, troisième qualité morale, montre que la prise en charge peut demander l'implication de plusieurs personnes, et que certaines tâches, parfois très qualifiées, doivent pouvoir être accomplies. Enfin, recevoir le soin (phase quatre) signifie la capacité de répondre aux besoins en considérant « la position de l'autre telle que lui-même l'exprime » (Tronto, 2009, p. 182). Cette phase devrait prémunir le processus du *care* du mauvais exercice du pouvoir (domination, paternalisme, etc.) en agissant comme une forme de garantie pour assurer la réponse aux besoins réels d'une personne ou d'un groupe, et non pas ceux imposés par les donneurs de soins.

Penser l'organisation politique à travers le prisme de la pratique compétente du *care* signifie d'envisager le *care* comme i) une valeur politique et ii) une pratique citoyenne qui constitue un apprentissage de la démocratie :

Si, en accordant et en recevant le *care*, nous devons acquérir une compétence au soin, nous deviendrions non seulement plus soucieux des autres et plus moraux, mais également de meilleurs citoyens dans le cadre d'une démocratie.

Les qualités d'attention, de responsabilité, de compétence et de capacité de réaction n'ont pas à se limiter aux objets immédiats de notre sollicitude, mais peuvent aussi informer nos pratiques citoyennes (Tronto, 2009, p. 218-19).

L'exercice d'une pratique démocratique où l'on donne droit au souci pour les besoins de chaque citoyenne et citoyen demande de réviser certains présupposés à propos de la nature humaine. L'être humain, souligne Tronto, est un être interdépendant, et non un être fondamentalement autonome. Bien que l'autonomie ait une valeur, la vision politique du *care* la situe comme l'un des buts d'une citoyenneté démocratique, et non comme un prérequis. Les relations d'interdépendance caractérisent toutes les personnes – et pas seulement, par exemple, les enfants et les personnes âgées – comme ayant des besoins de soins et étant interreliées par ceux-ci :

En somme, une société qui prendrait au sérieux les pratiques du soin s'engagerait dans un débat sur les enjeux de la vie publique, non pas à partir d'une conception des acteurs considérés comme autonomes, égaux et rationnels, poursuivant chacun des fins

séparées, mais à partir de leur interdépendance, chacun d'eux demandant le *care* et le proposant de différentes façons [...] (Tronto, 2009, p. 219).

Interroger nos pratiques politiques à partir de la réponse aux besoins dévoilera les asymétries de pouvoir qui sont obscurcies par la banalisation du *care* dans la société : certaines personnes sont donneuses de *care* de façon disproportionnée et d'autres sont demandeuses de *care* de façon disproportionnée. Un objectif politique serait de mieux distribuer la charge de la réponse aux besoins. Pensons à quel point, note Tronto, cet enjeu politique serait radicalement différent de ceux néolibéraux de croissance économique et de la protection des intérêts privés (Tronto, 2013).

Reconnaître l'interdépendance comme dimension fondamentale de la vie humaine recadre notre conception de la responsabilité et de l'altérité. En effet, dès lors qu'une personne se conçoit comme citoyenne ou citoyen au sein d'un maillage d'interdépendances, le rapport à « l'autre » ne se module plus par une distance infranchissable, qu'il s'agirait de concilier grâce à des droits et des devoirs les uns vis-à-vis des autres, mais à travers le souci mutuel de répondre aux besoins qui caractérisent inévitablement des existences liées. C'est une posture qui nous interpelle au-delà de la pratique formelle (p. ex. voter), vers une pratique directe où l'on reconnaît de façon plus aigüe notre rôle au sein d'une collectivité. Enfin, retenons que la « *caring* citoyenneté » se construit et se vit grâce à l'exercice des qualités morales présentées précédemment : l'attention, la responsabilité, la compétence et la capacité de réponse. Je m'appuierai sur ces éléments pour mener l'analyse du PER en Section 3, mais d'abord, je présente, dans la prochaine section, comment l'apprentissage de la pratique citoyenne est décrit dans ce programme.

2. La construction de la pratique citoyenne dans le Plan d'études romand

Comment établir s'il y a concordance entre une *caring* citoyenneté et les objectifs d'apprentissage de l'EC dans le PER? Comme annoncé en introduction, pour répondre à la question de recherche, trois objets frontières entre le cadre de Tronto et le PER sont retenus : la pratique citoyenne, l'altérité et la responsabilité. La section précédente dégage le sens de ces notions dans le cadre de la pratique d'une *caring* citoyenneté. Cette section présente ces thèmes à partir des contenus disciplinaires de *Citoyenneté* dans le PER, afin de montrer le rôle que jouent l'altérité et la responsabilité dans la progression des apprentissages de la construction de la pratique citoyenne. La focale sur la pratique citoyenne implique que les objets d'apprentissage d'éducation civique, liés à la compréhension du « fonctionnement de la société civile et politique » (CIIP, 2010, p. 98), sont mis de côté pour les fins de cette analyse.

La discipline *Citoyenneté* est présentée dans le PER sous un module pour le cycle 2 du primaire (8 à 12 ans) et un module pour le cycle 3, qui correspond au secondaire 1 (12 à

15 ans). L'élève est initié dès le cycle 2 à l'exercice d'une « citoyenneté active et responsable » (CIIP, 2010, p. 99) par la découverte des « droits, devoirs et responsabilités » (CIIP, 2010, p. 100). Pour saisir l'implication de ces objets, les élèves sont sensibilisés à la réalité de la vie en commun, en établissant des liens entre leurs droits et devoirs et ceux des autres et en s'initiant au débat démocratique qui permet « l'expression et la confrontation d'opinions diverses et argumentées » (CIIP, 2010, p. 100).

La dimension d'ouverture à autrui apparaît également dès le cycle 1 dans une autre discipline, *Éthique et cultures religieuses* (ci-après ECR), grâce à l'objectif d'apprentissage « S'ouvrir à l'altérité en développant le respect de soi et des autres » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 4), dans la formulation spécifique au Plan d'études vaudois (ci-après PEV) de cette discipline, qui est une adaptation du PER. En effet, alors que le PER est la référence pour les régions francophones de la Suisse, l'ECR a fait l'objet d'une adaptation pour le canton de Vaud en 2019 (CIIP / DFJC VD, 2019), au sein de laquelle l'altérité tient une place importante. Évidemment, ces spécificités cantonales complexifient cette enquête dans la mesure où les sensibilités dégagées semblent enchevêtrées entre différents programmes. Il semble pourtant pertinent d'inclure à cette analyse les éléments de l'ECR du PEV, puisqu'ils sont explicitement mis en lien, au sein de la progression des apprentissages, avec les objectifs d'apprentissage de la *Citoyenneté* (CIIP / DFJC VD, 2019 SHS25 liens SHS24, SHS35 liens SHS34). Il y aurait donc une complémentarité au niveau de la progression des apprentissages de ces disciplines, notamment dans le cas où l'ouverture à l'altérité au cycle 1 prépare le terrain pour l'apprentissage de la pratique citoyenne aux cycles 2 et 3.

Au cycle 3, les enjeux du développement de la pratique citoyenne s'affirment explicitement. En effet, d'ici la fin de ce cycle, les élèves devraient avoir eu la possibilité de construire leur pratique citoyenne grâce à :

- i) l'exercice du débat autour de faits d'actualité;
- ii) la prise en compte de l'altérité dans des contextes culturels, historiques et socio-économiques;
- iii) une attitude participative et responsable à titre individuel et collectif;
- iv) l'analyse de questions socialement vives;
- v) la compréhension des enjeux de société, la capacité à faire des choix et la recherche de solutions pratiques. (CIIP, 2010, p. 96)

La construction de la pratique citoyenne est donc envisagée autour d'enjeux pratiques, qui impliquent la prise en compte de l'altérité et une attitude responsable. Cette pratique ne se réduit pas à la responsabilité, mais l'implique explicitement au niveau de l'enjeu iii), et implicitement au niveau de l'enjeu ii), si l'on considère que « la prise en compte de l'altérité [...] » est une condition pour ensuite développer une attitude responsable à titre individuel et collectif. On lit également implicitement la responsabilité dans l'enjeu v) pour guider la capacité à faire des choix. Ensuite, la progression des apprentissages de l'ECR, qui est mise en lien spécifiquement avec l'enjeu iii) (CIIP / DFJC VD, 2019 SHS35 Éthique), permet de préciser la notion d'attitude responsable. En effet, suite à l'accent mis sur la dimension interpersonnelle au cycle 1, tel que décrit ci-haut, on note une progression vers un rapport plus réflexif à l'action, au sein de laquelle les élèves sont sensibilisés, au cycle 2, à des valeurs fondamentales : « respect, partage, liberté, justice, solidarité... » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 6), puis, au cycle 3, aux « implications éthiques de leur propre attitude et comportement » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 8). Cette progression des apprentissages, qui vise à forger le « sens d'une responsabilité éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1) des élèves, permet de mieux qualifier la responsabilité citoyenne.

Cette section montre que la prise en compte de l'altérité, dans la progression des apprentissages de *Citoyenneté*, est une condition pour construire la pratique citoyenne, puis pour l'exercer. Quant à la responsabilité, elle constitue un jalon de cette pratique qui situe l'élève de façon éthique face à ses choix. La pratique citoyenne ne se limite pas à ces objets, puisqu'elle implique d'autres compétences (l'exercice du débat, la capacité de chercher des solutions pratiques à des enjeux sociaux), mais elle les mobilise nécessairement. Il reste enfin la question de la signification de ces objets lourds de sens : comment interpréter pratique citoyenne, altérité et responsabilité au-delà des quelques remarques faites ci-haut, sachant d'autant plus que leur mise en œuvre est gouvernée également par les dimensions transversales et des axes de la formation générale du PER? Cette section a permis de mettre en lien ces objets au niveau disciplinaire dans le PER. Dans la prochaine section, ces objets sont repris pour être examinés en considérant leurs ramifications dans le panorama plus large de l'EC dans le PER, afin de voir si leur sens correspond aux concepts homologues de l'approche de Tronto.

3. Éducation à la *caring* citoyenneté? Analyse du Plan d'études romand

Selon Tronto, comme nous l'avons vu en Section 1, le rapport à l'altérité module la conception de la responsabilité, qui module à son tour le rapport vécu à la pratique citoyenne. La Section 2 articulait comment, selon le PER, l'altérité et la responsabilité déterminent la construction de la pratique citoyenne. Dans cette section, ces perspectives sont maintenant mises en commun afin de déterminer, à partir de l'analyse de ces objets, si l'éducation à la citoyenneté dans le PER peut être interprétée comme une éducation à la *caring* citoyenneté.

3.1. Objet d'apprentissage 1 : la pratique citoyenne

La pratique citoyenne est jumelée aux droits fondamentaux dans le PER, en rapport à quoi l'élève étudie les « droits et devoirs du citoyen » (CIIP, 2010, p. 97) : droit de vote, respect des lois, devoir de payer des impôts, etc. On peut pourtant douter qu'il s'agisse là réellement d'enjeux de l'apprentissage d'une pratique citoyenne, du moins selon l'entente de Tronto. Le *care* est « une manière de formuler les questions politiques qui rend leur effet sur la vie humaine [...] direct et immédiat » (Tronto, 2009, p. 229). Par exemple, les uns et les autres seront interpellés de façons très différentes si l'on mène « une vague discussion sur l'« économie » » ou si l'on traite concrètement « de la réalité du chômage » (Tronto, 2009, p. 229). La *caring* citoyenneté suppose une pratique citoyenne mise en rapport avec le concret, sans quoi les citoyennes et citoyens, en se sentant à distance des questions sociales, risquent de se retirer de la vie politique. Or, c'est la progression des apprentissages de la construction de la pratique citoyenne, telle que celle-ci a été présentée en Section 2, qui fait cette mise en contexte concrète des enjeux politiques pour l'élève.

Par exemple, afin de construire sa pratique citoyenne, l'élève analyse des questions socialement vives; une analyse qui, si l'on se fie à la progression des apprentissages, implique l'élève comme acteur, puisqu'elle devrait permettre « la compréhension des enjeux de société » puis « la capacité à faire des choix et la recherche de solutions pratiques » (CIIP, 2010, p. 96). D'un autre côté, la visée de *Citoyenneté* :

Développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments (CIIP, 2010, p. 95),

qui met l'accent sur les dimensions historiques et géographiques de l'organisation des sociétés, ne suppose pas que les élèves apprennent concrètement à se soucier des besoins les uns des autres, ni que cela leur apprend à assumer une responsabilité par rapport à un besoin identifié. Or, pour établir si la pratique d'une *caring* citoyenneté qualifie la citoyenneté active et responsable décrite par le PER, il faut en vérifier la compatibilité avec les quatre phases de *care* décrites en Section 1 ainsi qu'avec les qualités morales associées.

Ces dimensions ressortent peut-être dans le contexte général de l'EC dans le PER, plus particulièrement dans le pôle « Pratique citoyenne à l'école » (CIIP, 2010, section *Contexte*), qui relève de la thématique *Vivre ensemble et exercice de la démocratie* dans la *Formation générale*, qui inclut les axes « Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs » (CIIP, 2010 FG24) et « Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » (CIIP, 2010 FG25). Pour le savoir, il faut analyser les conceptions de l'altérité et de la responsabilité qui y sont imbriquées, ce à quoi je procède dans les deux

prochaines sections, pour ensuite revenir à l'articulation entre les phases du *care* et la construction de la pratique citoyenne en Section 3.4.

3.2. Objet d'apprentissage 2 : l'altérité

Quel sens le PER donne-t-il à « la prise en compte de l'altérité » (CIIP, 2010, p. 96)? L'axe de la formation générale « Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » (CIIP, 2010 FG25) ne sera finalement pas d'une grande aide pour répondre à cette question, puisqu'il est principalement articulé autour de l'enjeu du respect des règles et des droits de chacun, ce qui n'éclaire pas la prise en compte de l'altérité.

Comme nous l'avons vu en Section 1, selon Tronto, l'interdépendance module le rapport à l'altérité à travers une forme de souci mutuel. Le fait d'envisager les humains comme interdépendants déplace notre façon de construire des relations interpersonnelles, ce qui contourne le dilemme libéral entre autonomie et dépendance, qui voit en la dépendance l'exercice aliénant du pouvoir et fait donc de l'autonomie une précondition de la citoyenneté, plutôt qu'un but politique (Tronto, 2009). Dans le contexte des théories libérales, la crainte d'être subjugué par autrui fait de l'altérité une donnée politique problématique : autrui, comme être différent de moi, représente au mieux une réalité généralisée difficile à rencontrer, au pire une menace pour mon autonomie. Au contraire, s'ouvrir à l'altérité depuis la reconnaissance de l'interdépendance des personnes les unes envers les autres désamorce le mauvais exercice du pouvoir et permet entre celles-ci un rapport soucieux et collaboratif. Par exemple, même s'il y a asymétrie de pouvoir décisionnel entre une enseignante et ses élèves, elles et ils sont tout de même interdépendants : l'enseignante ne peut pas exercer son métier sans les élèves, et les élèves ne peuvent pas apprendre sans l'enseignante. Leurs destins étant liés, leur altérité n'est pas une barrière qui crée un sentiment d'étrangeté, mais plutôt un terrain propice à la rencontre. Peut-on interpréter la rencontre avec l'altérité présentée dans le PER à partir du présupposé de l'interdépendance comme le fait Tronto?

L'interdépendance occupe une place centrale dans la structure des objectifs d'apprentissage de l'EC, qui sont systématiquement mis en lien avec ces dimensions de la formation générale : *Citoyenneté* (SHS24) (cycle 2) est mis en lien avec *Interdépendances* (sociales, économiques et environnementales) (FG 26-27) (CIIP, 2010, p. 100); *Citoyenneté* (SHS34) (cycle 3) est mis en lien avec *Complexité et interdépendances* (FG37) (CIIP, 2010, p. 96). Ceci dit, cette notion d'interdépendance ne concorde pas avec celle de Tronto, puisque les interdépendances sociales, économiques et environnementales étudiées dans le PER ne traduisent pas une description de la condition humaine (l'interdépendance interpersonnelle), mais plutôt la réalité d'un système économique mondialisé ainsi que ses ramifications sociales et environnementales (CIIP, 2010 FG37); on constate une vision dualiste entre l'humain et son milieu, sous-jacente à cette progression des apprentissages, selon laquelle l'élève doit identifier les « effets du comportement humain sur les milieux » (CIIP,

2010 FG26-27), se familiariser avec la « gestion durable des ressources » ou étudier « diverses conséquences de ses choix en tant que producteur, distributeur ou consommateur d'un circuit économique » (CIIP, 2010 FG37). Autrement dit, la notion d'interdépendance mobilisée dans le PER n'est pas, comme chez Tronto, relationnelle. Lorsque'elle positionne sa politique du *care* vis-à-vis des enjeux environnementaux, Tronto (2023) souligne, par exemple, qu'il faut s'efforcer de reconnaître l'interdépendance de l'humain avec le reste de la nature, qui ne saurait se réduire à un ensemble de ressources à gérer. Or, la vision gestionnaire du monde, qui teinte manifestement la notion d'interdépendance du PER, ne reconnaît pas que le monde naturel prend d'abord majoritairement soin de l'humain (minimalement pour « respirer, se nourrir, s'abriter, se déplacer, se réjouir » (Tronto, 2023, p. 31). Au contraire, la *caring* citoyenneté fait de l'humain un *care taker* qui a le souci de « *maintenir, perpétuer et réparer* » (Tronto, 2009, p. 143) le monde, plutôt que de gérer, produire ou consommer. En raison de ces divergences, la prise en compte de l'altérité ne peut pas être interprétée à partir du présupposé de l'interdépendance.

Néanmoins, d'autres objets du PER peuvent éclairer la prise en compte de l'altérité tout en révélant des liens à la *caring* citoyenneté. D'abord, l'objectif d'apprentissage « s'ouvrir à l'altérité » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 4) travaille cette ouverture en mobilisant des éléments de la phase 1 du *care* (constater l'existence d'un besoin, prendre la perspective d'autrui, l'attention) :

- Être attentif à ses émotions et à celles des autres;
- Respecter ses besoins, être attentif aux besoins de l'autre;
- Essayer de comprendre l'autre, de se mettre à sa place.

Ensuite, la capacité transversale *Collaboration* décrit une prise en compte soucieuse d'autrui : « accueillir l'autre avec ses caractéristiques », « reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre » (CIIP, 2010, section *Collaboration*).

3.3. Objet d'apprentissage 3 : la responsabilité

La responsabilité caractérise les visées prioritaires de l'EC (« exercer une citoyenneté active et responsable ») (CIIP, 2010, p. 99) et de l'ECR (« développer le sens d'une responsabilité éthique » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 1). Au moins deux raisons portent à croire que ces notions de responsabilité se rapprochent de la conception de Tronto. D'abord, la conception de la responsabilité éthique « orientée vers la recherche du vivre-ensemble » (CIIP / DFJC VD, 2019, p. 2) pense l'action éthique comme émergeant d'un souci de construire un monde commun. On retrouve la même orientation dans la formulation de responsabilité de l'EC, selon laquelle « exercer une citoyenneté active et responsable » est possible dans la mesure où l'on comprend « le système de relation qui unit chaque individu

et chaque groupe social au monde et aux autres » (CIIP, 2010, p. 99). Bien que Tronto n'utilise pas le terme « vivre-ensemble », elle défend une conception du *care* construite autour de « notre "monde" » avec comme visée d'y « *vivre aussi bien que possible* » (Tronto, 2009, p. 143). Cela ne signifie pas d'envisager une forme d'utopie, où vivre ensemble serait constante harmonie. Tronto reconnaît que dans une société où le *care* est une valeur politique prioritaire et où les pratiques de *care* sont valorisées, il reste de nombreux éléments de conflit, notamment ceux entre les différents besoins. Néanmoins, ces conflits seraient abordés à partir du souci de construire un monde commun, et non pas à partir d'un système qui défend l'intérêt privé.

Ensuite, Tronto définit la responsabilité à partir de la réponse à des besoins, indépendamment de notre rôle dans leur création (responsabilité antérieure à l'action). La responsabilité est une qualité morale qui soutient la phase de prise en charge dans le processus du *care*, suite à la phase 1, où les besoins sont identifiés. Or, comme nous l'avons vu dans la section précédente, la prise en compte des besoins d'autrui éclaire l'entente de la prise en compte de l'altérité dans le PER. La progression des apprentissages de la construction de la pratique citoyenne pourrait donc être comprise comme le fait de porter attention aux besoins d'autrui (phase 1 du *care*), puis le fait d'assumer une responsabilité par rapport aux besoins identifiés (attitude responsable) (phase 2 du *care*). Cette interprétation de la responsabilité est d'ailleurs soutenue par l'axe de la formation générale « Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs » (CIIP, 2010 FG24), qui dénote une responsabilité antérieure à l'action : précisément, une prise en charge de la réalisation de projets collectifs qui mobilise la collaboration active, l'écoute et le dialogue (CIIP, 2010 FG24).

3.4 Construction d'une *caring* citoyenneté en quatre temps

Maintenant que les convergences entre les notions d'altérité et de responsabilité de la *caring* citoyenneté et du PER ont émergé, je peux revenir à l'interprétation de la progression des apprentissages de la construction de la pratique citoyenne, en me basant sur les trois objectifs d'apprentissage suivants : « la prise en compte de l'altérité », « une attitude participative et responsable » et « la capacité à faire des choix et la recherche de solutions pratiques » (CIIP, 2010, p. 96). D'abord, la prise en compte de l'altérité devrait être soutenue par l'effort de prêter attention à autrui, ce qui permet de mieux comprendre l'autre et d'identifier ses besoins (phase 1). Ensuite, l'attitude responsable peut représenter la responsabilité à partir de laquelle les besoins sont pris en charge (phase 2). Puis, la capacité à faire des choix et la recherche de solutions pratiques correspondraient à la phase 3, où la compétence entre en jeu pour prendre soin d'autrui concrètement. Toutefois, rien ne semble orienter ces apprentissages vers la capacité de réponse, soit la quatrième phase. Ce serait un angle à renforcer : apprendre aux élèves à se demander si l'objet de leur sollicitude répond positivement aux soins donnés.

Conclusion

Le PER propose une conception de la « pratique citoyenne » (CIIP, 2010, p. 25) qui s'appuie sur la prise en compte de l'altérité et de la responsabilité. Dégager le sens de ces objets, qui sont à la fois disciplinaires, transversaux et de la formation générale, est un défi. Ce texte a interprété ces objets à la lumière de la théorie politique du *care* de Joan Tronto, qui articule la pratique citoyenne compétente à travers l'exercice de quatre phases du *care* et des qualités morales associées : 1) Se soucier de/l'attention; 2) Prendre en charge/la responsabilité; 3) Prendre soin/la compétence; 4) Recevoir le soin/la capacité de réponse. L'analyse montre que la notion de pratique citoyenne du PER peut être interprétée comme une pratique de la *caring* citoyenneté pour trois raisons : i) c'est une pratique citoyenne concrète; ii) la prise en compte de l'altérité qui module cette pratique peut être interprétée comme une ouverture attentive aux besoins d'autrui; iii) la responsabilité qui qualifie cette pratique est une forme de prise en charge. Suivant ces convergences, une lecture de la progression des apprentissages de la construction de la pratique citoyenne du PER à partir des quatre phases du *care* est proposée. Enfin, bien que le concept d'interdépendance occupe une place centrale aussi bien dans le PER que dans la *caring* citoyenneté, leurs conceptions de cette notion ne concordent toutefois pas : dans le PER, les interdépendances cherchent à informer une démarche de gestion, alors que pour Tronto, l'interdépendance décrit une dimension relationnelle fondamentale de l'existence humaine. Ces divergences révèlent certaines limites de cette analyse.

Références

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Institut national de recherche pédagogique.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 25-34.
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves* (Rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire). La Documentation française.
- Buttier, J.-C. et Mestral, A. D. (2021). D'hier à aujourd'hui, former des citoyen.ne.s engagé.e.s en France et en Suisse romande : une injonction paradoxale ? *Trema*, (56). <https://doi.org/10.4000/trema.6776>
- Chevarie-Cossette, S.-P. et Nadeau, C. (2024). *Qu'est-ce que la responsabilité ?* Librairie philosophique J. Vrin.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'étude romand*. Secrétariat général de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2019). *Plan d'études romand – adaptation VD, Éthique et cultures religieuses*. DFJC-DGEO.

- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2021). *Éducation à la durabilité et PER*. DFJC.
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre-ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 12-42. <https://doi.org/10.7202/1070031ar>
- Durisch Gauthier, N., Fink, N. et Pache, A. (2022). *Former dans un monde en crise : les didactiques des sciences humaines et sociales face aux transformations sociétales. Mélanges offerts à Philippe Hertig*. Éditions Alphil.
- Fink, N. (2021). Enseigner des questions socialement vives. Une approche interdisciplinaire pour l'éducation à la citoyenneté. Dans K. Kuhn, M. Nitsche, J. Tyroff et M. Waldis, *Zwischen Welten. Grenzgänge zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung* [Entre les mondes : relations entre les sciences auxiliaires de l'histoire et les sciences de la culture, la didactique de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté] (p.173-185). Waxmann.
- Galichet, F. (2019). L'interprétation : une compétence philosophique. Dans M. Tozzi (dir.), *Perspectives didactiques en philosophie*. Lambert-Lucas.
- Heinzen, S. (2018). L'enjeu du corps dans l'enseignement de l'éthique en Suisse romande : la nécessité d'un choix déontologique autour de la norme. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 30-41. <https://doi.org/10.7202/1045187ar>
- Longet, R. (2016). *Planète, sauvetage en cours : une responsabilité collective* (3^e éd.). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Revaz, J.-N. (2024). La responsabilité éthique comme objet d'enseignement et d'apprentissage : enjeux curriculaires et sociétaux. *Éthique en éducation et en formation : les dossiers du GREE*, (17).
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable*. Éditions La Découverte.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring Democracy*. New York University Press.
- Tronto, J. C. (2023). Can Democratic Caring Save Our Planet? *Revue philosophique de Louvain*, 120(1), 21-40.

Aborder le racisme antireligieux dans l'enseignement des sciences humaines et sociales : Fondements et proposition antiraciste pour préparer les élèves à exercer leur citoyenneté critique en contexte de pluralisme religieux

Sivane Hirsch

Université Laval

Sabrina Moisan

Université de Sherbrooke

Karine Gélinas

Université Laval

Résumé : Dans un contexte où la religion est souvent présentée dans l'espace public comme posant un défi pour le vivre-ensemble, parler de la diversité religieuse et plus encore de racisme antireligieux en classe devient un thème sensible. Si le contexte sociohistorique de chaque société permet de mieux comprendre ces sensibilités, il reste fondamental de mieux comprendre aussi ce type de racisme et d'amener les élèves à identifier les enjeux sociaux, historiques et éthiques qui en découlent. Inclure les perspectives des communautés concernées est alors une pratique à privilégier, malgré les défis qu'elle peut poser. Cet article relève des enjeux pédagogiques du traitement du racisme antireligieux en classe, puis présente l'approche adoptée pour l'élaboration d'un outil pédagogique qui tente d'y répondre en s'inspirant de l'approche antiraciste en éducation.

Mots-clés : racisme antireligieux, thème sensible, approche antiraciste, enseignement éthique, éducation à la citoyenneté

Abstract : In a context where religion is often presented in the public arena as a challenge to living together, talking about religious diversity and even more so about anti-religious racism in the classroom is becoming a sensitive topic. While the socio-historical context of each society helps us to better understand these sensitivities, it remains fundamental to better understand this type of racism too, and to get students to identify the social, historical and ethical issues involved. Including the perspectives of the communities concerned is therefore a practice to be favored, despite the challenges it may pose. This article identifies the

pedagogical issues involved in dealing with anti-religious racism in the classroom, and then presents the approach adopted in developing a teaching tool that attempts to respond to them, drawing on the anti-racist approach to education.

Keywords : anti-religious racism, sensitive topic, anti-racist approach, ethical teaching, citizenship education

Introduction

Dans un contexte où la religion est souvent présentée dans l'espace public comme posant un défi pour le vivre-ensemble, parler de la diversité religieuse en classe devient un thème sensible (Hirsch, 2022). Une telle démarche exige en effet une bonne connaissance des religions, des différentes communautés, de leurs histoires et de leurs pratiques spécifiques. La visibilité de certaines pratiques religieuses impose l'appartenance religieuse comme marqueur de diversité sociale. De plus, dans des sociétés occidentales comme celle du Québec, ce thème aborde de front les rapports de pouvoir entre la majorité d'héritage chrétien et les minorités religieuses qui vivent autrement leur rapport à la religion. Cela engendre des défis pour la formation citoyenne, démocratique, inclusive et critique des élèves (Ho et Barton, 2020). Cet article cherche à mieux cerner certains de ces enjeux et à explorer des pistes de solutions. Pour ce faire, nous présentons d'abord le contexte sociohistorique du Québec, puis les concepts d'islamophobie et d'antisémitisme en général et, plus spécifiquement, dans le curriculum québécois. Nous discutons ensuite de l'approche proposée dans le guide pédagogique *Brève histoire de...* que nous avons élaboré pour étudier ces questions en insistant sur l'importance, dans une approche antiraciste, d'inclure des expériences historiques et des perspectives des communautés juives et musulmanes au Québec dans l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'école secondaire.

Éléments de contexte sociohistorique pour comprendre le rapport à la religion au Québec

La religion constitue un thème sensible au Québec pour diverses raisons qui prennent leur source dans l'histoire de cette société. Premièrement, la majorité des Québécois se déclare encore catholique (Hirsch *et al.*, 2021), et ce malgré la baisse importante de la pratique religieuse. L'histoire nationale des francophones d'héritage canadien-français s'est construite sur les valeurs traditionnelles de la langue française, de la religion catholique et de l'agriculture, considérées comme des remparts contre l'assimilation britannique (Létourneau et Moisan, 2004). Cette rhétorique explique au moins en partie l'attachement au Québec à une identité basée sur ces origines, perçues aujourd'hui comme faisant partie du patrimoine culturel québécois.

Deuxièmement, la part des personnes dans la société québécoise qui déclarent n'avoir aucune appartenance religieuse, qu'elles soient athées, agnostiques ou simplement sans aucun intérêt pour la question, est en augmentation (Mossière, 2021). Depuis la Révolution tranquille des années 1960, la sécularisation de la société québécoise se manifeste entre autres dans un discours rejetant l'Église catholique puis la religion en général, considérée comme un facteur expliquant le retard socioéconomique de la population d'origine canadienne-française comparée, notamment, aux protestants anglophones. Ce moment correspond également à une démarche de laïcisation de l'appareil étatique québécois. Une part non négligeable des personnes immigrantes contribuent à l'augmentation du groupe se

déclarant non-religieux, rejetant ouvertement les traditions religieuses et souvent politiques de leur pays d'origine (Meintel, 2018).

Troisièmement, le pluralisme religieux au Québec continue à croître et devient de plus en plus visible, notamment par le biais des différentes vagues d'immigration. En effet, aux communautés installées au Québec depuis des siècles, comme la communauté juive qui arrive avec les protestants anglophones dans la foulée de la Conquête de 1760 (Anctil, 2017), ou la communauté syrienne chrétienne qui arrive dès la fin du 19^e siècle, s'ajoute une immigration plus récente qui se diversifie aussi de plus en plus (Meintel, 2018). Les communautés religieuses ne sont d'ailleurs pas monolithiques et présentent un pluralisme interne important, leurs membres ayant souvent des pratiques et des visions du monde différentes. Par exemple, au sein des communautés juives, on observe des pratiques différentes chez les ashkénazes et les sépharades, comme des pratiques plutôt traditionnelles ou d'autres « ultra-orthodoxes », comme celles des hassidim (Anctil, 2017). Parmi les personnes musulmanes, on constate aussi la présence de différentes traditions, notamment sunnites et chiïtes, et inspirées par différentes cultures. Cette diversité s'exprime aussi dans les pratiques observables. Par exemple, les femmes musulmanes ne portent pas toutes le voile, et celles qui le portent peuvent le faire différemment et pour une panoplie de raisons.

C'est dans ce contexte que les débats sur les accommodements raisonnables, qui arrivent à leur apogée au moment de la Commission Bouchard-Taylor, entre 2006 et 2008, ramènent à la surface des préjugés à l'égard des personnes religieuses – notamment des minorités (Lampron et Pepin, 2016) – et leurs pratiques diverses sont souvent ridiculisées ou critiquées sur la scène publique. Ces débats deviennent l'occasion de discuter de la vision québécoise de la laïcité, tiraillée entre une laïcité dite « ouverte », qui fait place à l'expression du religieux dans l'espace public, et la laïcité dite « stricte », qui exige qu'il se limite à la sphère privée (Koussens, 2016). Ont suivi les débats sur la Charte des valeurs de 2013 qui proposait d'interdire les signes religieux ostentatoires, non conformes aux valeurs de la laïcité québécoise, puis, en 2019, l'adoption de la Loi sur la laïcité de l'État (aussi appelée la Loi 21) imposant l'interdiction du port de signes religieux (comme le voile musulman ou le turban sikh) par des personnes ayant une position d'autorité, dont celles enseignant à l'école primaire et secondaire publique. Au fil des ans, la laïcité est devenue une valeur québécoise clairement assumée, s'expliquant notamment par un refus de l'influence de la religion sur la société. Le discours politique se construit davantage sur les manières de comprendre la laïcité et sur le degré auquel cette dernière vise à limiter la vie religieuse à la sphère privée.

Notre proposition de réfléchir à l'enseignement des racismes antireligieux s'inscrit donc dans ce contexte où les appartenances religieuses des uns et des autres soulèvent des tensions au sein de la société et, par, conséquent dans la classe. Par ailleurs, au moment où nous écrivons ce texte (été 2024), le conflit entre Israël et le Hamas fait rage, et les communautés juives comme musulmanes du Québec et d'ailleurs dans le monde en subissent

les effets secondaires, souvent sous forme de commentaires racistes à leur égard. Il devient alors plus urgent encore de réfléchir aux manières d'en parler à l'école.

1. Les racismes antireligieux

Le racisme, dit le sociologue Memmi (2009), est « la valorisation, généralisée et définitive, de différences biologiques, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime » (p. 2). En ce sens, le racisme « cherche [...] à se légitimer par une construction intellectuelle, une rationalisation » (p. 6). Il s'agit donc d'un processus de construction – historique, sociale, culturelle et cognitive – de l'autre comme inférieur. Le racisme s'édifie par un processus en trois étapes : 1) une racialisation qui 2) mène à l'exclusion et 3) a des conséquences négatives sur les personnes victimes de ce racisme (Stanley, 2022). D'abord, la racialisation consiste à essentialiser les différences entre les groupes en leur attribuant des caractéristiques perçues comme naturelles, puis à les généraliser à l'ensemble des personnes considérées comme étant membres de ce groupe parce qu'elles paraissent partager les mêmes caractéristiques. Ensuite, ces personnes se voient exclues de certaines activités ou de certains lieux, ce qui induit des conséquences négatives pour elles. Le racisme se construit différemment par rapport à des attributs divers, qu'ils soient phénotypiques, ethniques, linguistiques ou religieux (Stanley, 2022). C'est pourquoi Stanley parle plutôt des racismes, au pluriel. Selon cette logique, dans le racisme antireligieux, la religion est considérée comme une caractéristique « naturelle » de la personne, même si la croyance n'est pas un critère biologique. Les discriminations sur des motifs religieux sont alors les conséquences – ou les expressions – d'une idéologie raciste.

Certains contestent l'idée que la religion, perçue comme un choix et non pas une réalité immuable dans un monde sécularisé, puisse être considérée comme un motif de racisme (par exemple, Baillargeon *et al.*, 2022). Or, cette critique témoigne d'une incompréhension du phénomène religieux, de la nature holistique de la croyance et de la manière dont les pratiques s'inscrivent dans la vision du monde de la personne croyante. Ainsi, l'alphabétisation religieuse, c'est-à-dire l'incompréhension du phénomène religieux qui le rend inaccessible aux personnes qui le côtoient, joue un rôle important dans la racialisation du religieux (Moore, 2012). En effet :

[...] La « racialisation du religieux » renvoie au processus de catégorisation raciale d'un groupe ou d'une pratique jusqu'ici définis en termes religieux, *via* l'assignation de caractéristiques morales, culturelles et/ou somatiques considérées comme héréditaires et immuables. (Galonier, 2019, paragr. 3)

L'antisémitisme et l'islamophobie, parce qu'ils engendrent une racialisation et des exclusions aux conséquences néfastes pour les victimes, sont donc deux formes de racismes antireligieux. Leurs définitions se ressemblent : alors que l'islamophobie est un ensemble d'attitudes et de pratiques d'hostilité visant « des personnes ou des communautés en raison

de leur appartenance (réelle ou perçue) à la religion musulmane » (Asal *et al.*, 2019, p. 36), dans le cas de l'antisémitisme, ces attitudes ou pratiques d'hostilité visent les juifs en tant que juifs (ou les institutions juives, comme elles sont juives) (Anziska *et al.*, 2021) ou perçues comme telles (*La définition opérationnelle de l'antisémitisme*, 2016). Ainsi, une personne n'a pas besoin de réellement être musulmane ou juive pour subir le racisme, puisque celui-ci se construit sur des perceptions qui n'ont pas nécessairement d'ancrage dans la réalité. Cela montre jusqu'à quel point la construction du racisme est sociale.

Ces définitions permettent de considérer ces racismes sur le plan légal pour les prévenir (ou les interdire) dans l'espace public. Elles jouent aussi un rôle politique et identitaire important en définissant ce qui est (et ce qui n'est pas) perçu comme juif ou musulman (Modood, 2023). Cependant, en essayant de préciser la définition de ces concepts, il y a un danger de limiter le regard qu'on jette sur ce phénomène. En reconnaissant les manières diverses et changeantes par lesquelles ces racismes se manifestent dans les sociétés et dans le temps, elles tendent à fournir des exemples clairs de ce qui est (ou non) de l'antisémitisme ou de l'islamophobie. Ainsi, la définition de l'islamophobie est contestée, car elle ne permet pas une critique de la religion musulmane (Modood, 2023), et car le débat autour de la définition « opérationnelle » de l'antisémitisme de l'Alliance internationale pour la mémoire de l'Holocauste (AIMH) est notamment centré sur le fait que toute critique de l'État d'Israël serait impossible, ce qui fait naître des définitions alternatives de l'antisémitisme (Feldman et Volovici, 2023).

Ainsi, les définitions tant de l'islamophobie que de l'antisémitisme sont au cœur d'un débat politique, juridique et scientifique autour des mots utilisés ou non, et des exemples proposés ou ignorés (Klug, 2023). Malgré un traitement social similaire, les deux concepts n'ont pas la même histoire. L'antisémitisme trouve ses origines dans l'antijudaïsme, qui se développe dans les milieux chrétiens du début du christianisme (1^{er} siècle). Rappelons que la plupart des premiers chrétiens étaient auparavant eux-mêmes des Juifs. Le besoin originel de se distinguer des Juifs s'est transformé de l'antijudaïsme à l'antisémitisme. Les accusations contre un peuple déicide, refusant de reconnaître la messianité de Jésus, se racialisent avec l'inquisition espagnole, où même les Juifs convertis sont sujets aux persécutions. C'est avec le nazisme que l'antisémitisme contemporain prend une forme biologique. Au Québec, puisque la perception généralisée est que ce racisme est un problème désormais marginal ou du passé (et même qui n'existe qu'ailleurs), cela rend difficile la discussion sur l'existence de ce problème dans la société québécoise contemporaine – ce qui fait écho au débat sur l'existence ou non du « racisme systémique » (Zaazaa *et al.*, 2019).

Le terme « islamophobie » devient de plus en plus utilisé à partir des années 1990, trouvant une plus grande légitimité sociale à la suite des attentats du 11 septembre 2001. Amiraux et Desrochers (2013) expliquent que « l'islamophobie opère [...] comme un cadre cognitif qui influence, directement ou indirectement, certaines pratiques », comme le refus

d'accorder l'accès au logement ou aux services, voire le harcèlement. L'islamophobie « se déploie aussi dans des manifestations plus explicites, quotidiennes, qui vont des attaques verbales et physiques contre des individus à la destruction de biens » (p. 7). Malgré son existence bien réelle, ce racisme est souvent associé, au Québec, à une forme de discrimination marginale, représentant seulement quelques incidents plutôt qu'une attitude généralisée (Eid, 2018).

C'est dans ce contexte que nous nous intéressons aux racismes antireligieux – que ce soit l'antisémitisme ou l'islamophobie – qui reviennent régulièrement comme un enjeu social important. En effet, dans les dernières années, les crimes haineux visant les populations juives et musulmanes ont généralement augmenté. Ainsi, les données recueillies par Statistiques Canada (*Les crimes haineux déclarés par la police, 2022, 2024*) montrent bien que, malgré une certaine fluctuation entre 2020 et 2022, leur nombre est toujours plus élevé aujourd'hui que celui enregistré en 2020. Puis, dès le début des hostilités armées actuelles entre Israël et le Hamas à Gaza, le 7 octobre 2023, une hausse immédiate des crimes haineux et violents au Québec a aussi été notée (comme ailleurs dans le monde) à l'égard de ces deux communautés¹. Cela laisse croire que les racismes antireligieux sont latents et n'attendent que les « bons » prétextes pour émerger publiquement. La société peine donc à discuter de ce phénomène de racismes antireligieux, alors que même les termes utilisés pour en parler font l'objet d'un débat. En effet, les définitions d'antisémitisme (Lange *et al.*, 2020) et d'islamophobie (Asal, 2014) ne semblent plus faire consensus entre experts et se voient instrumentalisées de part et d'autre par des politiciens.

2. Enseignement sur les racismes antireligieux dans les programmes de sciences humaines et de CCQ

Le défi pédagogique que pose l'enseignement sur le racisme antireligieux est donc de taille, d'autant plus qu'il est exacerbé par le fait que, dans certaines écoles, le personnel enseignant aurait reçu une directive claire d'éviter de parler du conflit israélo-palestinien et de tout sujet connexe². Par conséquent, il exige une réponse interdisciplinaire complexe – qui permet de comprendre les différences entre les types de racisme (Stanley, 2022; Wiewiorka, 1993) – et nuancée, qui adopte une posture critique et fait place autant à la parole des experts qu'à celle des communautés visées par le racisme (Visvanathan, 2016). S'il est évident qu'en parler en classe présente un risque de débordement, notamment de l'expression de commentaires racistes, ne pas le faire peut laisser les élèves sans outils pour aborder cette

¹ <https://www.journaldequebec.com/2024/06/30/conflit-israelo-palestinien-plus-dune-centaine-de-crimes-haineux-mais-une-poignee-daccusations-a-montreal>

² <https://www.journaldemontreal.com/2023/11/27/le-conflit-israel-hamas-cree-des-tensions-dans-les-ecoles-dici>

réflexion seuls dans la cour d'école. Ainsi, la plus-value de cet enseignement dans une optique d'éducation citoyenne doit être aussi reconnue.

La compétence citoyenne est à développer dans les différents programmes de sciences humaines et sociales de l'école primaire et secondaire (bien qu'abandonnée dans la nouvelle mouture du cours d'*Histoire du Québec et du Canada* [MEES, 2017]). Dans le nouveau programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) (MEQ, 2023), la visée citoyenne « préparer à l'exercice de la citoyenneté québécoise » devient désormais centrale à tous les niveaux scolaires.

Dans le programme de CCQ, la vie en société et la manière dont l'exercice de la citoyenneté se développe sont traitées à l'aide de la sociologie et de l'éthique, proposant une autre lecture que celle qui leur a été réservée dans les programmes d'*Univers social* (notamment histoire, géographie, économie et politique). En définissant la citoyenneté comme « l'institutionnalisation du lien entre les individus et une communauté politique par l'attribution de droits (civils, politiques et sociaux) assortis d'obligations et de responsabilités, notamment en matière de participation » (p. 3), le programme vise à placer les élèves dans un rôle actif au sein de la communauté politique. Le dialogue joue un rôle important dans cet exercice visant à amener les élèves à devenir « peu à peu des citoyens à la fois éclairés et empathiques, capables de développer des points de vue nuancés et de prendre leur place dans la vie démocratique » (MEQ, 2023, p. 4). C'est dans cette optique que s'articulent aussi ses deux autres visées, à savoir « la reconnaissance de soi et de l'autre » et « la poursuite du bien commun » (MEQ, 2023, p. 3). Ce concept de bien commun, dont la définition peut varier selon les disciplines et les individus, y est par ailleurs centré sur des actions liées à la valorisation d'un État de droit laïque et démocratique, soit des principes ou valeurs – non universels – prônés par l'actuelle société québécoise. S'il soutient que l'exercice de la citoyenneté repose sur des bases communes, le programme reconnaît que ces dernières ne sont pas fixes, qu'elles peuvent être négociées, comme il existe une diversité de réalités au Québec. Dans le *Programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté au primaire*, les élèves doivent développer trois compétences, dont l'une consiste à « s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire ». Au secondaire, les programmes de sciences humaines et sociales comprennent le même type de compétences axées sur l'ouverture à la diversité ainsi que des compétences plus spécifiquement axées sur le développement d'une conscience citoyenne démocratique. De ce fait, ces programmes contribuent à mettre en relief les différentes perspectives qui peuvent cohabiter dans la société, et à faire entendre la parole de groupes ou d'individus ayant ou estimant avoir une participation plus limitée à la vie sociale et politique en raison de certains marqueurs ou de spécificités idéologiques ou culturelles (Banks, 2017).

Il importe d'analyser la place accordée à la religion dans ces programmes. Au primaire, le *Programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (2^e et 3^e cycles) permet

aux élèves de comprendre le rôle qu'a joué la religion dans la colonisation de la Nouvelle-France, les relations entre les colons catholiques et les Autochtones, les tentatives de conversion et de christianisation, de même que dans l'émergence du syncrétisme ou de l'acculturation. Les spiritualités autochtones y sont aussi rapidement abordées. Ainsi, le marqueur identitaire de la religion reste une variable importante dans les interprétations données aux événements, mais le fait religieux est peu étudié en lui-même. Au secondaire, les programmes d'histoire abordent le fait religieux dans sa dimension historique (christianisation de l'Occident, colonisation et impérialisme, etc.), mais sans entrer dans les spécificités de chacune des religions en confrontation. Dans le programme d'histoire « nationale », la question religieuse est traitée comme marqueur social important, mais encore une fois, sans que les religions en jeu ne soient explorées dans leurs spécificités. Le programme explique les différentes tensions sociales, surtout en termes de langues, même si elles sont également attribuables aux conflits religieux entre protestants et catholiques, tout au long des 18^e et 19^e siècles.

Le nouveau programme de CCQ fait toujours place à la religion, mais ne la reconnaît plus comme un objet d'étude distinct, comme c'était le cas dans le programme *Éthique et culture religieuse* qu'il remplace depuis la rentrée 2024, dans lequel « manifester une compréhension religieuse » (MELS, 2008) était une compétence à part entière à développer par les élèves. Désormais, la religion est surtout reconnue à l'école primaire dans son rôle spirituel de quête de sens et de rituels de la vie. Au secondaire, elle est abordée comme un marqueur de diversité parmi d'autres (ethnoculturelle, linguistique, du genre et socioéconomique, en première année du secondaire), puis comme une source (toujours parmi d'autres) de « culture et productions symboliques » (quatrième année du secondaire) et de « formes de savoirs » contribuant à une quête de sens (cinquième secondaire). En même temps, le programme consacre une place importante à la « laïcité de l'État québécois », ce qui encadre clairement ces réflexions sur la religion et sa contribution à la société québécoise. La religion devient alors un exemple parmi d'autres pour mieux comprendre la culture québécoise dans toute sa complexité (MEQ, 2023).

Ceci est particulièrement intéressant dans la perspective de la compétence citoyenne. Le programme *Éthique et culture religieuse* (2008-2023) mettait la religion au cœur d'une démarche d'apprentissage qui la distinguait des autres marqueurs d'identité abordés dans le cadre de la compétence en éthique. La proposition du programme de CCQ d'associer la religion et la diversité religieuse au Québec à l'exercice de la citoyenneté dans une société plurielle et démocratique rend plus pertinente que jamais la réflexion sur le racisme antireligieux. Elle fait ressortir les enjeux éthiques du traitement de la religion dans une société qui se veut laïque, mettant en lumière les tensions en jeu. Cela dit, si le concept « racisme » est présenté en lien avec le colonialisme comme un exemple d'inégalité sociale dans le programme de CCQ, il apparaît dans la progression des apprentissages du cours d'histoire de premier cycle en lien avec les mouvements antiracistes du 20^e siècle, mais est

absent des autres programmes d'histoire ou de *Monde contemporain*. Le concept de racisme antireligieux, ou ceux d'islamophobie ou d'antisémitisme, ne sont pas explicitement présents dans ces programmes.

3. Étudier les racismes antireligieux à l'école

Le racisme est un thème sensible (Hirsch et Moisan, 2022) qui s'impose en classe, soit en tant qu'objet d'étude prévu dans un des programmes québécois de sciences humaines et sociales, soit parce qu'un incident perçu ou vécu comme raciste éveille la discussion avec les élèves. Il est complexe à aborder, d'abord parce que les racismes sont multiples (Stanley, 2022), mais aussi parce que les moments de discussion à ce propos sont parfois difficiles à prévoir ou même à identifier. En effet, les enseignants doivent avoir les connaissances nécessaires pour expliquer les enjeux de cette diversité, ce qui n'est pas toujours le cas. L'étude du thème sensible qu'est le racisme confronte les élèves et le personnel enseignant à leurs valeurs et à leurs représentations sociales – parfois empreintes du racisme. De ce fait, et parce qu'il renvoie à des situations de violence et de souffrance, le racisme est également un objet difficile de savoir (Garrett, 2017). Généralement, les thèmes sensibles concernent les manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où les élèves (et le personnel scolaire) peuvent être eux-mêmes victimes de racisme ou l'infliger aux autres. C'est pourquoi il n'est pas toujours possible de parvenir à un consensus sur l'existence même de ces racismes, sur leur présence en classe ou à l'école, et sur les manières d'agir face à leurs conséquences.

Ces racismes antireligieux sont donc complexes à appréhender. C'est pourquoi la démarche d'éducation antiraciste propose non seulement de bien définir le racisme, mais aussi de laisser la parole aux personnes qui en sont victimes, d'une part, puis d'en parler autrement en tant que personnes enseignantes – issues ou non de communautés concernées – en portant un regard critique sur les documents existants et en choisissant notre vocabulaire pour le faire. Le fait d'en parler en adoptant une approche antiraciste peut mener à une remise en question du statu quo et favoriser l'exercice de la citoyenneté des élèves.

En faisant nôtre la proposition de l'éducation antiraciste, nous soutenons que, pour mettre fin au racisme, il ne suffit pas de ne pas être raciste soi-même : il faut être antiraciste, c'est-à-dire s'engager à comprendre le phénomène et à agir contre sa reproduction (Moisan, 2024). Se basant notamment sur les postulats de la théorie critique de la race (Taylor *et al.*, 2023), cette approche propose d'abord de reconnaître que l'explication raciale des différences entre les personnes est une construction sociale, et que le racisme est un système qui a servi et sert encore de moteur à l'histoire (Arendt, 1958) en s'infiltrant notamment dans les différentes institutions sociales comme l'école, la justice et l'emploi. Ainsi, la théorie critique de la race propose de comprendre le racisme dans les rapports de pouvoir qui mettent certaines personnes dans une situation privilégiée, leur permettant de refuser de reconnaître

que la « race », en tant que construction sociale, influence la réalité sociale dans laquelle elles vivent. Dans le contexte états-unien, on parlera du privilège blanc qui permet aux personnes blanches de se montrer « aveugles » à la couleur de la peau des autres ou de se proclamer (et être) non racistes. Cela n'empêche pas qu'elles vivent et profitent d'un système construit sur une hiérarchisation des « races ».

Dans le cas des racismes antireligieux qui nous intéressent ici, ce privilège peut s'étendre à tous ceux qui font partie de la majorité qui, « [a]ujourd'hui, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, [tend] à mobiliser une commune occidentalité (judéo-chrétienne) comme marqueur identitaire les différenciant [des] immigrant.es récent.es et de leurs descendant.es » (Eid, 2018, p. 140). Autrement dit, les rapports de pouvoir qui expliquent les racismes se construisent dans les relations élaborées entre majorité et minorités, qui se définissent elles-mêmes autour de différents marqueurs de la diversité et, dans le cas des racismes antireligieux, la référence à une religion d'héritage, même sans être pratiquée ou même appréciée, reste centrale. Ceci décrit tout aussi bien l'islamophobie que l'antisémitisme, qui demeurent présents partout en Occident, en dépit de la reconnaissance de la contribution de ces religions à la pensée chrétienne (comme en témoigne l'expression « judéo-chrétienne ») ou scientifique et de certaines personnes marquantes issues de ces religions au fil de l'histoire, à l'avènement de l'Occident.

C'est en considérant ces postulats que l'on peut dire que pour mettre fin au racisme, il faut donc non seulement ne pas participer au système (ce qui est utopique), mais bien s'engager à le changer. L'éducation antiraciste joue dans ce cadre un rôle important en amenant les élèves à développer ce que (King, 2022, n° 795) nomme la littéracie raciale. Il le fait à travers quatre pratiques pédagogiques différentes : comprendre le racisme étudié comme construction sociale, laisser de la place à la parole des personnes ayant été victimes de ce racisme, explorer autrement les ressources déjà existantes, et en parler autrement pour ne pas réifier ces mêmes racismes (Moisan, 2024).

Pourtant, l'approche antiraciste peut soulever aussi quelques réticences de la part du personnel scolaire, notamment parce que le concept du racisme est difficile à cerner et à reconnaître, d'autant plus lorsque le personnel enseignant représente plutôt la majorité privilégiée qui ne le subit peut-être pas, et est ainsi placé en position de pouvoir.

4. Guide pédagogique pour aborder l'histoire et la culture des communautés juives, arabes et musulmanes du Québec

Giroux (2020), citant Felman (1987), estime que l'enseignement ne devrait « pas tant s'occuper de l'absence de connaissance que des résistances à la connaissance » (traduction libre, p. 94). C'est que l'ignorance relèverait d'une action délibérée, d'un refus de s'ouvrir à une information nouvelle, et dans le cas étudié ici, de reconnaître le racisme. Elle

contribuerait ainsi à la perpétuation des idéologies oppressives. À l'inverse, confronter les élèves à d'autres perspectives, en les rendant significatives et pertinentes dans leur quotidien ou leur vécu, permet de déconstruire ces idéologies (Moisan et Gosselin, à paraître). Cela rappelle l'importance, pour les personnes enseignantes, de mettre les élèves en contact avec d'autres réalités ou savoirs – qui peuvent parfois être inconfortables.

Le guide de soutien pédagogique *Brève histoire de...* vise précisément cette intention pédagogique. Il est composé de trois parties distinctes présentant les expériences historiques, les perspectives et les cultures des communautés juives, arabes (qui sont souvent associées à la religion musulmane, même si elles peuvent aussi être chrétiennes et juives) et musulmanes au Québec, le tout afin de soutenir le personnel enseignant par une double démarche³. D'une part, chaque partie du guide présente des repères de l'histoire de ces communautés afin de les inclure dans l'enseignement des réalités sociales (en histoire du Québec et du Canada) et culturelles (en culture et citoyenneté québécoise) abordées dans les programmes, et de faire place aux perspectives de ces communautés minorisées. D'autre part, le guide adopte une démarche d'éducation antiraciste en présentant les perspectives de ces communautés, mais aussi en portant un regard critique sur des ressources disponibles pour identifier les enjeux du racisme qui les sous-tendent. Pour ce faire, le guide aborde l'histoire et la culture de ces communautés de manière plus large, mais revient aussi explicitement aux incidents racistes qui marquent leur histoire. C'est d'ailleurs l'approche qui a guidé le travail d'élaboration du guide : les autrices se sont d'abord donné le devoir de lire l'histoire autrement, puis de faire place aux personnes issues de ces communautés, autant pour commenter le guide que pour ajouter leurs témoignages à sa présentation, et enfin de questionner les mots utilisés pour s'assurer de ne pas réitérer certaines violences à travers les mots choisis.

Dans le cas des communautés arabes et musulmanes, les premiers incidents islamophobes documentés surviennent plus récemment, puisque les premiers immigrants arabes, arrivés dès la fin du 19^e siècle, étaient de confession chrétienne (mais ils n'étaient pas moins victimes de racisme). Ainsi, c'est surtout dans les années 1990 qu'on identifie les premières manifestations d'islamophobie. Elles apparaissent d'abord autour du port du voile à l'école, pour ensuite se transformer de manière décomplexée à partir du 11 septembre 2001, alors qu'on documente une discrimination des Arabes et des musulmans dans les sphères de l'emploi, de l'éducation ou de l'accès au logement, ou encore le profilage racial (Helly, 2004). Entre 2006 et 2008, la « crise d'accommodements raisonnables » semble viser particulièrement les personnes musulmanes pour leurs pratiques – notamment la prière, les restrictions alimentaires (le halal) et le voile – perçues comme dérangeant la cohésion sociale (Lefebvre, 2008). Les sondages (Brodeur, 2008) à ce moment montrent bien l'image négative

³ Ces trois parties étaient développées au départ comme trois guides différents : un sur les communautés juives, un autre sur les communautés arabes et musulmanes, et un autre encore sur les communautés noires. Ils font actuellement l'objet d'une réactualisation et seront accessibles gratuitement dans leur nouvelle version, en ligne, en 2025.

qu'un tiers des Québécois ont des personnes musulmanes. En 2013, la proposition par le gouvernement québécois d'instaurer une « Charte des valeurs », qui interdit le port des signes religieux ostentatoires, vise par le fait même à nouveau les minorités religieuses en général et les femmes musulmanes voilées, en particulier. Les actes haineux se font de plus en plus nombreux⁴, arrivant à leur point culminant avec l'attentat à la mosquée de Québec le 27 janvier 2017, alors qu'Alexandre Bissonnette assassine Ibrahima Barry, Mamadou Tanou Barry, Khaled Belkacemi, Abdelkrim Hassane, Azzeddine Soufiane and Aboubaker Thabti, en plus de causer des blessures graves à cinq autres personnes. On évoque aussi le débat qui persiste au sein de la société québécoise sur l'existence même de ce phénomène, et la tendance de certains d'associer de tels actes à la xénophobie, c'est-à-dire au rejet de l'étranger, qui pose problème par son évacuation du caractère spécifique du racisme, dans ce cas antireligieux (Asal *et al.*, 2019). C'est ainsi que la démarche antiraciste, qui exige la reconnaissance des actes racistes comme tels, reste au cœur de notre réflexion.

Le guide sur l'histoire et la culture de la communauté juive du Québec parle notamment de l'antisémitisme en Europe, qui explique plusieurs des vagues d'immigration juive au pays. Dans le contexte québécois, il rappelle l'incident bien documenté sur les limites des droits politiques des Juifs au début du 19^e siècle. Il s'agit du cas d'Ézekiel Hart qui, en 1807, élu pour la première fois comme député au parlement du Bas-Canada, mais immédiatement exclu à cause de sa judéité, sous prétexte qu'il ne peut prêter serment sur la Bible. Or, les débats au parlement font alors apparaître différents préjugés à l'égard des Juifs, dont l'idée qu'ils ne sont pas réellement citoyens du pays, ou le « problème » que peut devenir le sabbat (jour férié juif) aux travaux de la Chambre. Hart est pourtant réélu par la population majoritairement canadienne-française aux élections suivantes, pour être exclu à nouveau. De nombreuses démarches, entreprises notamment par son frère et son fils, porteront fruit lorsqu'en 1832, le parlement du Québec vote pour une loi émancipatrice accordant aux Juifs – et par le fait même aux autres minorités religieuses – tous les droits civils et politiques. Le guide présente également les incidents racistes des années 1930, alors que la crise économique fait ses marques sur la société québécoise et encourage vite des hostilités à l'égard des Juifs, pris pour bouc émissaire par certaines personnalités influentes, comme l'abbé Lionel Groulx. Ce dernier détourne les intentions de la campagne « Achat chez nous », qui devient un outil pour faire fuir les Juifs, alors que celle-ci visait d'abord à renforcer le pouvoir économique canadien-français. Le guide présente aussi l'histoire du Navire SS Saint-Louis, forcé à retourner en Europe en 1939, après la décision notoire du gouvernement de ne pas laisser entrer les réfugiés juifs, considérant que « Aucun juif, c'est déjà trop ». Le guide revient aussi sur l'incendie de la synagogue à Québec, en 1941. Enfin, il explique l'influence qu'ont eue de manière évidente les manifestations antisémites au fil des ans sur la fondation d'organismes divers, comme l'Hôpital général juif, fondé après l'impossibilité rencontrée par un étudiant juif en médecine de faire son stage dans les hôpitaux montréalais, ou le Congrès

⁴ <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/victim/rr16-rd16/p1.html>

juif canadien, visant à faciliter l'intégration d'immigrants et de réfugiés juifs au Canada. Enfin, si le guide rappelle que des incidents antisémites reviennent régulièrement par la suite, les événements plus récents, comme ceux entourant la « crise d'accommodements raisonnables » mentionnée plus haut, ne sont pas présentés en détail dans ce contexte.

Les incidents racistes – qu'il s'agisse d'antisémitisme ou d'islamophobie – sont présentés non pas comme des incidents uniques et singuliers, mais dans un contexte plus large, identifiant aussi l'influence qu'ils ont eue sur la communauté elle-même et la société québécoise plus largement. Ce faisant, le guide de soutien pédagogique que nous avons développé contribue à une démarche antiraciste en présentant les communautés non seulement comme victimes, mais en leur redonnant leur agentivité en présentant notamment la manière dont leurs membres ont lutté contre cette oppression et ces exclusions. Par ailleurs, ces incidents sont mentionnés parce qu'ils traversent l'histoire de ces communautés, mais ils ne sont pas le thème principal du guide pédagogique. Montrer comment les communautés vivent avec le racisme, sans pour autant en faire leur seule histoire, contribue aussi à l'agentivité de ces communautés. En effet, les recherches montrent que les attitudes racistes à l'égard des personnes juives ou musulmanes sont associées à bien des égards à la xénophobie et à une attitude ethnocentrique (Mayer *et al.*, 2015).

Il devient alors pertinent de réfléchir à l'image qu'ont les autres Québécois des personnes musulmanes et juives faisant partie de la société. Dans le contexte scolaire québécois, cette image se construit notamment à travers les manuels scolaires, puisque ces communautés sont relativement concentrées dans les grands centres urbains (et même plus particulièrement dans la région montréalaise, pour la communauté juive). Or, dans les manuels, ces communautés sont généralement présentées de manière ponctuelle, au moment où elles commencent à s'installer au Québec ou à des moments marquants, ce qui renforce la vision d'étrangers qui imposent leurs « problèmes » (Hirsch et Mc Andrew, 2014), et par le biais d'images « stéréotypiques », qui contribuent notamment à folkloriser leur mode de vie et leurs pratiques religieuses (Hirsch et Mc Andrew, 2013; Oueslati *et al.*, 2010).

En présentant ces communautés dans toute leur complexité et pluralité, le guide soutient une représentation moins stéréotypée qui se prête moins à une essentialisation de l'autre. En faisant place aux perspectives des personnes issues de ces communautés sur leur histoire, leur culture, mais aussi leur vie communautaire, le guide permet l'analyse des relations sociales au-delà du contexte habituel dans lequel les élèves rencontrent ces communautés. C'est ainsi que le guide invite à une réflexion sur les identités et appartenances multiples qui coexistent dans une société démocratique comme le Québec, et à une analyse des rapports de pouvoir qui expliquent, du moins en partie, ces relations. Il offre ainsi un nouvel « espace négocié où les règles et les normes communes sont discutées à travers le dialogue » (MEQ, p. 3).

5. Discussion : parler des racismes antireligieux pour contribuer à une compétence citoyenne

Notre objectif dans ce texte était de réfléchir à la manière de parler des racismes antireligieux à l'école, en présentant les fondements et la démarche que nous adoptons dans le guide de soutien pédagogique sur les expériences historiques et culturelles des communautés juives, arabes et musulmanes. Les défis liés à ce thème sensible sont évidents, notamment la complexité de sa définition et de ses manifestations, la rencontre avec une diversité sociale qui s'inscrit directement dans un rapport de pouvoir, et la confrontation avec une autre manière de voir sa propre société. En adoptant une approche d'éducation antiraciste, nous avons voulu répondre à la fois aux défis pédagogiques que révèle cette thématique et aux visées citoyennes de cet enseignement. En effet, l'approche antiraciste permet de préciser clairement que ces racismes sont des constructions sociales qui peuvent et doivent être modifiées, et de réfléchir à la manière d'en parler, mais aussi de faire place aux personnes concernées pour parler de leurs expériences, de leurs connaissances et de leurs compréhensions de ces racismes.

Le fait d'opter pour des pratiques pédagogiques qui soulignent la manière dont les connaissances sont produites, transmises et mémorisées, et qui remettent en question les rapports de pouvoir, peut amener les élèves à s'affranchir des idéologies oppressives (Giroux, 2020), parmi lesquelles figure le racisme antireligieux. Proposer des expériences ou valoriser des formes de savoir de groupes n'appartenant pas à la majorité privilégiée s'inscrit dans cette démarche. « Nommer, c'est faire exister, » diront De Cock et Pereira (2019, p. 32), qui insistent sur le rôle de la communication pour une compréhension critique des normes intégrées. Dans la classe, cela signifie déconstruire le racisme en amont et ainsi éviter de laisser place à des propos discriminatoires.

Cela fait d'ailleurs écho au concept de *justice cognitive*, qui « reconnaît le droit des différentes formes de savoirs à coexister, mais ajoute que cette pluralité doit aller au-delà de la tolérance ou du libéralisme et prôner une reconnaissance active de la nécessité de la diversité » (Visvanathan, 2016, p. s.p.). Cette reconnaissance n'est d'ailleurs pas sans effets sur les individus. Comme le précise Banks (2020), on devient généralement des citoyens plus engagés lorsque notre culture et notre langue d'origine sont prises en compte et légitimées dans l'espace public.

La justice cognitive invite au dialogue autour de souvenirs, d'héritages, de patrimoines ou d'autres formes de savoirs de différentes communautés, en reconnaissant à ces dernières la capacité à chercher, et à trouver, des solutions aux problèmes sociaux et scientifiques. Elle propose aussi de s'affranchir des concepts mis en place par le groupe en position de pouvoir et d'en créer de nouveaux, pour dire ce que ce dernier ne voit pas ou n'arrive pas à nommer. Par exemple, proposer aux élèves des apprentissages authentiques basés sur leur culture les

amène à développer une plus grande confiance en leurs compétences (Makoelle, 2014). En somme, la justice cognitive suggère que l'accès à une diversité de formes de savoir ne peut que rendre exponentielle « l'imagination démocratique » (Visvanathan, 2016).

Parler des racismes antireligieux offre l'occasion de réfléchir non seulement aux rapports de pouvoir entre majorité et minorités religieuses, mais aussi au statut même de ces groupes au sein d'une société, expliquant entre autres le fait que le racisme antireligieux s'exprime aussi entre les minorités religieuses elles-mêmes. D'ailleurs, on peut faire partie d'un groupe majoritaire, en ce qui a trait à l'héritage religieux dans lequel on se reconnaît, tout en s'inscrivant à d'autres occasions dans un groupe minoritaire (p. ex. : immigrant récent). Cette réflexion permet aussi de discuter des rôles et responsabilités des uns et des autres pour protéger les droits de tous et de refuser les inégalités ancrées dans le système politique québécois. Alors que la religion est de plus en plus perçue par la population québécoise comme un aspect de la vie privée, voire intime, la question des racismes antireligieux soulève aussi la question de la légitimité de critiquer ce mode de vie, qui semble contradictoire avec la manière de vivre en société au Québec. Une meilleure compréhension de ces phénomènes, en faisant place aux perspectives de ceux qui les vivent, pourrait les concilier autrement.

Références

- Alliance internationale pour la mémoire de l'Holocauste. (2016). *Définition opérationnelle de l'antisémitisme*.
- Amiriaux, V. et Desrochers, F. (2013). Parler d'islamophobie : comment, pourquoi ? *Vivre ensemble*, 21(81). https://cjf.qc.ca/vivre-ensemble/webzine/article/parler-dislamophobie-comment-pourquoi/?srsltid=AfmBOor1XYO9BYZZwz3jyFr5Aofj70cvpgoyj_Hov0cUoHW-HZmeUjzv
- Anctil, P. (2017). *Histoire des Juifs du Québec*. Boréal.
- Anziska, S., Assmann, A., Confino, A., Dische-Becker, E., Feldman, D., Goldberg, A., Klug, B. et Schüler Springorum, S. (2021). *Déclaration de Jérusalem sur l'antisémitisme*. <https://www.jerusalemdeclaration.org/wp-content/uploads/JDA-French.pdf>
- Asal, H. (2014). Islamophobie : la fabrique d'un nouveau concept. État des lieux de la recherche. *Sociologie et Sociétés*, 5, 13-29. <https://doi.org/10.3917/socio.051.0013>
- Asal, H., Imbeault, J.-S. et Montminy, K. (2019). *Les actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe : résultats d'une recherche menée à travers le Québec*. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_actes_haineux.pdf
- Baillargeon, N. et Antonius, R. (dir.). (2022). *Identité, « race », liberté d'expression : perspectives critiques sur certains débats qui fracturent la gauche*. Presse de l'Université Laval. <https://muse.jhu.edu/book/102811/>

- Banks, A. M. (2017). Citizen, Culture and Race in the United States. Dans J. A. Banks (dir.), *Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching* (p. 65-88). American Educational Research Association.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education: Selected Essays*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Brodeur, P. (2008). La commission Bouchard-Taylor et la perception des rapports entre « Québécois » et « musulmans » au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (46), 95-107. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1002510ar>
- Cock, L. d. et Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Agone.
- Eid, P. (2018). Les majorités nationales ont-elles une couleur ? Réflexions sur l'utilité de la catégorie de « blancheur » pour la sociologie du racisme. *Sociologie et Sociétés*, 50(2), 125-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1066816ar>
- Feldman, D. et Volovici, M. (2023). *Antisemitism, Islamophobia and the Politics of Definition*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16266-4>
- Galonnier, J. (2019). Discrimination religieuse ou discrimination raciale ? *Hommes et migrations*, (1324). <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/8252>
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1113228>
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350145016>
- Helly, D. (2004). Le traitement de l'islam au Canada : tendances actuelles. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(1). <http://journals.openedition.org/remi/274>
- Hirsch, S. (2022). Knowledge-Based Teaching About Religious Diversity: A New Approach in the “Culture and Citizenship in Québec.” Dans O. Franck et P. Thalen (dir.), *Powerful Knowledge in Religious Education: Exploring Paths to A Knowledge-Based Education on Religions*. Palgrave Macmillan.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K., et Guizani, W. (2021). S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 49-60). FIDES.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2013). La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 15(2), 34-63.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2014). To learn about the Other and to Get to Know Him: Judaism and the Jewish community of Quebec as represented in Ethics and Religious Culture textbooks. Dans B.-O. Andreassen et J. R. Lewis (dir.), *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies* (p. 86-97). Equinox.
- Hirsch, S. et Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages : définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et

- D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 61-88). FIDES.
- Ho, L.-C. et Barton, K. C. (2020). Critical harmony: A goal for deliberative civic education. *Journal of Moral Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1847053>
- Klug, B. (2023). Defining Antisemitism: What Is the Point? In D. Feldman et M. Volovici (dir.), *Antisemitism, Islamophobia and the politics of definition*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16266-4>
- Koussens, D. (2016). Pour des recherches sociographiques sur la laïcité au Québec. *Recherches sociographiques*, 57(2-3), 275-287. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1038428ar>
- Lange, A., Mayerhofer, K., Porat, D. et Schiffman, L. (2020). *Comprehending and Confronting Antisemitism: A Multi-Faceted Approach*. De Gruyter. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110618594>
- Lampron, L.-P. et Pépin, S. (2016). Portée et limite des accommodements religieux en droit canadien. Dans C. Mercier et J.-P. Warren (dir.), *Identités religieuses et cohésion sociale : la France et le Québec à l'école de la diversité* (p. 73-84). Le bord de l'eau.
- Lefebvre, S. (2008). Le Canada et le Québec confrontés à la diversité ethno-religieuse. *Hermès, La Revue*, 2(51), 171-176.
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *Canadian Historical Review*, 85(2).
- Makoelle, T. M. (2014). Cognitive justice: a road map for equitable inclusive learning environments. *International Journal of Education and Research*, 2(7), 505-518.
- Mayer, N., Michelat, G., Tiberj, V. et Vitale, T. (2015). Le regard des chercheurs : les attitudes face à l'islam et aux Musulmans. La lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. *La Documentation française*, 331-338. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sciencespo.hal.science/hal-02409298/document
- Meintel, D. (2018). La religion en question. Dans D. Meintel, A. Germain, D. Juteau, V. Piché, et J. Renaud (dir.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (p. 103-121). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Québec Education Program. Ethics and Religious Culture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/references/refonte-programme-ethique-culture-religieuse>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada : troisième et quatrième secondaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

- Memmi, A. (2009). *Racisme*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/racisme/>
- Modood, T. (2023). Islamophobia, Antisemitism and the Struggle for Recognition: The Politics of Definitions. Dans D. Feldman et M. Volovici (dir.), *Antisemitism, Islamophobia and the Politics of Definition*. Palgrave Macmillan.
- Moisan, S. (2024). Approche antiraciste pour l'enseignement de l'histoire – l'exemple de l'esclavage transatlantique. *Traces*, 62(3).
- Moisan, S. et Gosselin, L. (à paraître). Inclure et décoloniser ? L'enseignement de l'histoire au cœur de tumultes épistémologiques. Dans L. Maurines, A. Hasni, M. Gagnon et S. Tremblay (dir.), *Savoirs, visions du monde et registres de vérité*. ISTE Éditions.
- Moore, D. (2012). Pour vaincre l'inculture religieuse : l'approche des études culturelles. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Presses de l'Université Laval.
- Mossière, G. (dir.), Aubourg, V., Boucher, G., Burchardt, M., Iteel, J., Kostecki, I., Meintel, D., Meunier, E.-M., Olazabal, I., Perreault, J.-P., Richard, P. A. et Wilkins-Laflamme, S. (2021). *Dits et non-dits : mémoires catholiques au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Oueslati, B., Mc Andrew, M., Helly, D., Ahmad Ali, M. et Triki-Yamani, A. (2010). *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*. Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles.
- Stanley, T. J. (2022). Créer des liens : l'enseignement de la réalité du racisme. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier, et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. FIDES.
- Statistique Canada. (2024). *Les crimes haineux déclarés par la police, 2022*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/240313/dq240313b-fra.pdf?st=B_pVOAov.
- Taylor, E., Gillborn, D. et Ladson-Billings, G. (2023). *Foundations of Critical Race Theory in Education* (3^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/b23210>
- Visvanathan, S. (2016). La quête de justice cognitive. Dans F. Piron, S. Regulus, et M. S. Dibounje Madiba (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux*. Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1/chapter/en-quete-de-justice-cognitive/>
- Zaazaa, A., Nadeau, C., Adjokê, S. et Voltaire, F. (2019). *11 brefs essais contre le racisme pour une lutte systémique*. Éditions Somme toute.

Politique institutionnelle de formation et éducation à la citoyenneté à l'école primaire française

Sébastien Darne, Doctorant en sciences de l'éducation et de la formation

Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) – Université Jean Monnet Saint-Etienne – COMUE Université de Lyon

Résumé : Historiquement, la question de l'éducation à la citoyenneté est liée institutionnellement en France avec celle de la transmission des valeurs de la République et de la laïcité. Toutefois, après les événements tragiques de 2015, la France a renforcé son engagement à former les enseignants sur ces thèmes via un plan national de formation. Ce plan, qui inclut des séances en ligne et en présentiel, vise à transmettre les valeurs républicaines, mais laisse des lacunes sur le volet didactique. Cet article explore les défis qui subsistent suite à cette formation pour l'enseignement de la citoyenneté dans les écoles primaires françaises, soulignant qu'une approche éthique collective de la discussion est indispensable, mais difficile à instaurer en raison du manque de temps et des défis de l'hypermodernité. L'article propose également une réflexion sur les conditions nécessaires d'un réel pouvoir agir des équipes enseignantes pour se saisir des questions entourant l'éducation à la citoyenneté.

Mots-clés : citoyenneté, formation, éthique, collectif de travail, hypermodernité

Abstract: Historically, the issue of citizenship education in France has been institutionally linked to the transmission of the values of the Republic and secularism. However, following the tragic events of 2015, France strengthened its commitment to train teachers on these themes through a national training plan. This plan, which includes both online and in-person sessions, aims to convey republican principles and values but leaves gaps in the didactic aspect. This article explores the remaining challenges after this training for teaching citizenship in French primary schools, emphasizing that a collective ethical approach to discussion is essential but difficult to establish due to a lack of time and the challenges of hypermodernity. The article also reflects on the conditions necessary for teaching teams to truly be empowered to address citizenship education issues.

Keywords : citizenship, training, ethics, work collective, hypermodernity

Introduction

Lorsque l'on s'attarde sur les principes qui soutiennent et qui permettent de définir et de cadrer institutionnellement l'éducation à la citoyenneté au sein de l'école française, il est éclairant de parcourir les pages Web du ministère de l'Éducation nationale. On y découvre que la « laïcité et les valeurs républicaines sont au cœur de la citoyenneté » (MEN, 2023a), que « l'École a pour mission d'incarner, de faire vivre et de transmettre aux élèves les principes et les valeurs de la République » et qu'à travers ce « projet républicain », l'école pourra « former des citoyens libres et éclairés » (MEN, 2024d). On note également que la terminologie récurrente sur le sujet est de « transmettre et faire respecter les valeurs de la République », ce que l'on retrouve peu ou prou dans les programmes d'enseignement de l'école primaire avec comme objectif affiché pour l'enseignant de faire « acquérir et partager les valeurs de la République » (MEN, 2023c, p. 60). La question de l'éducation à la citoyenneté est donc intrinsèquement liée dans le discours institutionnel français avec celle de la transmission et du respect des valeurs de la République et de la laïcité, valeurs qui sont explicitement définies dans les programmes d'enseignement de la manière suivante :

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. (p. 60)

Si un éclairage particulier a été apporté au principe de laïcité depuis 2013 avec la création de la *Charte de la laïcité*, il faut toutefois préciser que le sujet des valeurs de la République et de la laïcité à l'école est dans sa globalité particulièrement vif depuis quelques années. Il a vu une accélération de sa prise en compte après les événements entourant les attentats terroristes de 2015 et l'assassinat de Samuel Paty¹. Un « plan exceptionnel de formation aux valeurs de la République et à la laïcité » a alors été lancé au niveau national visant quelque 300 000 enseignants et enseignantes (MEN, 2024a). Ce plan s'inscrit dans un historique des « affaires » de laïcité qui ont émaillé l'actualité éducative depuis la fin des années 1980. L'affaire de « Creil » en 1989 avait été le premier épisode retentissant concernant l'exclusion de trois jeunes filles du collège en rapport avec le port du voile islamique qu'elles refusaient d'enlever. La polémique fut vive puisqu'elle impliqua jusqu'à la saisine du Conseil d'État², qui rendit à l'époque un avis affirmant la compatibilité du port du voile, en tant qu'expression religieuse dans un établissement scolaire, avec le principe de laïcité à partir du moment où cela ne portait pas atteinte à l'ordre public, s'inscrivant ainsi

¹ Samuel Paty était enseignant d'histoire-géographie au collège de Conflans-Sainte-Honorine en France. Il a été assassiné le 16 octobre 2020 par un homme radicalisé après avoir montré des caricatures du prophète Mahomet lors d'un cours sur la liberté d'expression.

² Le Conseil d'État est la plus haute juridiction administrative en France. Il juge les litiges entre les citoyens et l'administration (l'État, les territoires, les établissements publics).

dans la logique libérale de la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905 (Conseil d'État, 1989; Kahn, 2023). Toutefois, une circulaire du ministre de l'Éducation nationale interdisant les « signes ostentatoires » dans les établissements scolaires (MEN, 1994) relança le débat (Le Monde, 1994). C'est dans ce contexte que le président Chirac demanda en 2003 la création d'une commission – présidée par Bernard Stasi – avec comme objectif de proposer des mesures pour renforcer le principe de laïcité en France, et notamment de clarifier les conditions de la coexistence des différentes croyances religieuses dans une société laïque tout en maintenant la neutralité de l'État et des institutions publiques. Les conclusions de la commission Stasi ont été reprises dans les recommandations du rapport de 2004 rédigé par Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'Éducation nationale, soulignant la nécessité de préserver la neutralité religieuse dans les écoles, à savoir que l'État ne doit montrer aucune préférence religieuse, politique ou idéologique, et doit assurer un traitement égal à tous les citoyens, quelles que soient leurs croyances ou leurs opinions (Obin, 2004). Ces deux rapports ont contribué au processus d'élaboration de la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux ostensibles dans les écoles publiques françaises, loi dont l'application cristallise toujours un certain nombre de difficultés sérieuses, comme en témoigne l'affaire du proviseur démissionnaire du lycée Maurice-Ravel à Paris au printemps 2024 – celui-ci a démissionné après avoir reçu des menaces de mort à la suite d'une altercation avec une élève à qui il avait demandé de retirer son voile dans l'enceinte du lycée (Wild, J. *et al.*, 2024). Entre-temps, un nouveau rapport de Jean-Pierre Obin avait vu le jour en 2021, intitulé *La formation des personnels de l'Éducation nationale à la laïcité et aux valeurs de la République* (Obin, 2021). Le texte effectue des préconisations en vue d'améliorer le plan national de formation des enseignants et enseignantes sur ces questions : obligation de formation aux valeurs de la République et à la laïcité, renforcement des rôles de référents des valeurs de la République dans les établissements, mise à jour de la *Charte de la laïcité* qui doit être signée par tous les parents d'élèves, renforcement de la formation initiale des enseignants et enseignantes assurée au sein des universités par les INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation). Un mois plus tard, un arrêté est alors publié le 16 juillet 2021 afin de préciser un cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation (MEN, 2021). Par la suite, au niveau de la formation continue, l'intégralité des enseignants et enseignantes des écoles, collèges et lycées s'est effectivement vue prescrire neuf heures de formation obligatoire.

Au regard des textes institutionnels dont nous avons rappelé la teneur et du rappel historique qui vient d'être fait, nous voyons qu'en France la question de la gestion de l'expression de la pluralité des opinions religieuses à l'école française se retrouve *de facto* liée avec celle de l'éducation à la citoyenneté, à travers une volonté de transmission de valeurs attachées à une morale civique entendue comme une conception du bien républicain. Dans cet article, nous souhaitons explorer, du point de vue théorique, les défis auxquels se heurte le pouvoir agir effectif des enseignants et enseignantes d'école primaire française en matière d'éducation à la citoyenneté dans le sillage de la formation continue proposée

nationalement. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps procéder à une présentation du plan national de formation aux valeurs de la République et de la laïcité en dégagant quelques points saillants, avec notamment la mise en place de collectifs de travail dans les écoles. Par la suite, nous explorerons les conditions et les défis de ce travail collectif, et nous aborderons la nécessaire mise en place d'une éthique de la discussion. Enfin, au sein du cadre éthique que nous aurons présenté, nous proposerons quelques réflexions quant au pouvoir d'agir réel des enseignants et enseignantes d'école primaire en matière d'éducation à la citoyenneté.

1. Le plan national de formation aux valeurs de la République et de la laïcité

Les objectifs du plan national de formation aux valeurs de la République et de la laïcité consistent à 1) faire comprendre aux participants et participantes quelles sont les limites de la loi, notamment en matière de droit à l'offense et à la caricature par rapport à la discrimination et l'insulte, 2) refaire culture commune au sein du corps enseignant, 3) rappeler la position du fonctionnaire qui est distincte de celle du citoyen ordinaire sur les questions de laïcité, 4) engager les enseignants et enseignantes dans l'amélioration du projet éducatif dans les écoles autour des valeurs de la République et de la laïcité. Les neuf heures de formation obligatoires de ce plan, lancé durant l'année scolaire 2021-2022, sont composées de trois heures de formation à distance, trois heures de formation en présentiel et trois heures de travail autonome en équipe afin de dresser un état des lieux et apporter des réponses aux problématiques de valeurs de la République et de la laïcité dans les écoles.

Les premières heures de formation à distance se concentrent sur des documents à lire ainsi que le visionnage de vidéos qui traitent de questions sur le sujet des valeurs de la République et de la laïcité. Nous sommes ici dans une approche qui permet aux professionnels d'acquérir de la connaissance sur le sujet, dans une approche descendante.

Quant au contenu des trois heures de formation en présentiel, il concerne majoritairement des études de cas permettant aux enseignants et enseignantes de se positionner collectivement sur des choix à réaliser, s'ils étaient confrontés à des situations similaires, à la lumière des deux lois en vigueur concernant la laïcité : celle de 1905 (*Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État*, 1905), et celle de 2004 (*Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*, 2004). Nous pouvons remarquer que ce temps formatif en présentiel implique l'ensemble des stagiaires sous la forme d'une mise en débat du traitement des situations. Deux cas de figure peuvent être envisagés : celui où l'application de la norme en vigueur – ici la loi – est suffisamment claire; celui où un doute s'installe, car tout ne saurait être normé dans des situations concrètes. Les débats revêtent alors un caractère éthique du fait de leur complexité – conflits de valeurs, divergences dans la qualification de la situation, problèmes

pragmatiques – dans lesquels le jugement moral ne saurait trouver de solutions simples (Prairat, 2009).

Le dernier temps formatif, en autonomie et en équipe dans les écoles, consiste à travailler sur le projet éducatif pour mieux inclure les valeurs de la République et de la laïcité à la fois dans les enseignements – existence d'un « parcours citoyen » à l'adresse des élèves, choix des manuels, mise en place de projets – mais aussi dans le partenariat avec les familles et la communication extérieure. Les équipes doivent remplir un rapport d'« état des lieux » dans lequel elles brossent un tableau de l'existant pour traiter les questions de valeurs de la République et de la laïcité, de ressources disponibles et de travaux effectués à l'adresse des usagers – parents comme élèves. Elles identifient les fragilités et les points d'appui des mesures et actions déjà entreprises. À partir de ce constat, les équipes remplissent un autre document pour indiquer les actions nouvelles qu'elles souhaiteraient entreprendre et quels impacts cela aura sur le projet d'école. En d'autres termes, les enseignants et enseignantes sont engagés dans un travail de construction d'un *éthos* d'établissement que nous définissons ici comme la mise en place d'une manière d'être et d'agir éthique commune aux professionnels, étayée par des projets et actions en faveur de la transmission des valeurs de la République et de la laïcité telles que définies institutionnellement.

La formation dont il est question semble transmettre des connaissances sur la norme légale régissant les valeurs de la République et de la laïcité; elle engage un travail sur le développement d'une éthique professionnelle qui se comprend ici comme la morale publique en action appliquée par les enseignants en rapport avec leur propre situation. Une question d'importance nous apparaît toutefois minorée dans le dispositif actuel : celle de la didactique. Former les équipes aux principes des valeurs de la République et de la laïcité permet-il à celles-ci d'enseigner avec efficacité l'éducation à la citoyenneté? Même si l'objectif de ce plan de formation est de doter principalement les personnels d'une base de connaissances juridiques pour faire face aux situations problématiques qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur métier, le troisième temps en autonomie comporte un volet d'éducation à la citoyenneté. D'autant que, selon la position de l'Éducation nationale française que nous avons rappelée dans notre propos introductif, les questions d'éducation à la citoyenneté sont imbriquées avec celles de la transmission auprès des élèves des valeurs de la République et de la laïcité – position que nous discuterons plus loin. Enfin, le rôle d'un enseignant ou d'une enseignante est bien de traiter de la question des valeurs républicaines avec les élèves – les programmes de l'enseignement primaire l'attestent – et toute action de formation à l'adresse d'un corps enseignant consiste bien à mieux les armer pour réaliser leur métier, qui reste toujours d'enseigner à l'adresse des élèves. Nous remarquons néanmoins qu'au-delà des ressources en ligne qui traitent d'informations au regard de la loi, des démarches de signalement d'atteinte aux valeurs de la République que les équipes doivent réaliser – pour alerter l'institution scolaire des situations qu'ils jugeraient problématiques – les participants peuvent bien naviguer sur des sites dont certains abordent des séances de travail avec les

élèves. Mais cette démarche d'appropriation de ressources s'effectue en dehors du temps de formation, au bon vouloir des stagiaires qui souhaiteraient s'impliquer davantage pour entreprendre des actions en classe. De plus, si l'accès à des ressources permet de développer des connaissances, nous pouvons nous interroger sur le développement de gestes professionnels et de compétences didactiques uniquement à l'aide de ressources.

Si une didactique de l'enseignement des valeurs de la République et de la laïcité – consubstantielle à l'éducation à la citoyenneté dans le paradigme de l'Éducation nationale française – n'est pas la dimension première de ce dispositif de formation institutionnellement proposé, la réponse aux problématiques de valeurs de la République et de la laïcité semble donc être mise (ou remise) ici dans les mains des collectifs de travail, qui doivent s'en emparer et envisager de manière autonome un parcours éducatif en faveur d'un développement de l'éducation à la citoyenneté en lien avec ces valeurs. Nous notons que la base de travail engagée lors de la formation permet le développement d'une approche éthique de ces questions, entendue ici comme la mise en action de la morale publique. Nous souhaiterions ici continuer à explorer cette piste et voir comment un tel travail pourrait se poursuivre collégialement dans les écoles, au-delà de la formation proposée. Les enseignants devant discuter et s'entretenir collégialement autour de principes et de projets guidant leur action pédagogique collective en lien avec l'éducation à la citoyenneté, une certaine éthique de la discussion nous apparaît nécessaire, éthique que nous proposons de définir à la lumière du contexte des écoles françaises et dont nous tenterons d'exposer les principaux défis.

2. Pour une éthique collégiale de la discussion

Si l'éthique est la manière respectueuse et attentive de se rapporter à autrui (Prairat, 2014a), nous nous proposons ici d'étudier le rapport des enseignants avec leurs pairs dans un contexte de recherche d'un *éthos* d'établissement visant l'élaboration de projets et d'actions pédagogiques en vue d'une éducation à la citoyenneté de leurs élèves.

Si nous nous permettons un bref retour sur les travaux d'Eirick Prairat en matière d'éthique enseignante, dans le rapport entretenu par les enseignants avec les élèves, il convient de rappeler que pour cet auteur, le minimalisme moral (Ogien, 2007) est à rejeter, en premier lieu pour des raisons explicitement liées au devoir de protection d'êtres vulnérables que sont les enfants, ce qui ne saurait être accompli par le seul devoir de non-nuisance (Prairat, 2014a). À l'inverse, une éthique perfectionniste que l'on associe à une posture néo-républicaine intransigeante – au-delà des questions du pluralisme moral qu'elle soulève – semble peu tenable pour des raisons pragmatiques. En effet, si l'on revient sur l'exemple du plan national de formation – objet de la première partie –, la tentative pour transmettre les valeurs de la République et de la laïcité peut-elle s'affranchir des ajustements en situation, qui font partie de la pratique réelle des enseignants et enseignantes, si nous ne voulons pas en rester au stade des injonctions abstraites? L'enquête Redisco

(Lantheaume & Urbanski, 2023) a montré que dans les faits, il y a toujours « une intelligence des situations » et que les enseignants et enseignantes dans leur ensemble adaptent aux contextes locaux la réalisation effective des concepts en jeu. On assiste certes à une prescription forte de normes éthiques de la part de l'institution, mais le manque d'accompagnement dans le réel quotidien, voire le « retrait institutionnel tant évoqué dans les analyses sur l'hypermodernité », accentue cette adaptation aux situations des enseignants et enseignantes (Dupeyron, 2014, p. 40). L'option purement vertuiste, au sens aristotélicien du terme, ne semble également pas convenir du fait qu'elle fait reposer la moralité sur la qualité intrinsèque des personnes en jeu, plutôt que sur la qualité des actes comme dans le déontologisme ou le conséquentialisme, et que ceci ne saurait prétendre à une constance tout au long du temps et des situations (Prairat, 2014b). Prairat reconnaît toutefois qu'il est possible de conserver le concept de « vertu professionnelle [...] dès lors qu'elle vient s'inscrire dans une option d'allure déontologique, car le devoir vient lester la vertu d'un horizon moral, qui lui fait bien souvent défaut », choisissant ainsi un « déontologisme tempéré » (p. 84).

Nous proposons dorénavant comme hypothèse de conserver ce positionnement médian éthique pour des adultes qui discuteraient justement de problématiques éducatives concernant les élèves dont ils ont la charge. Il nous a semblé intéressant d'étudier en la matière la position défendue par Habermas dans son ouvrage *De l'éthique de la discussion* (Habermas, 1992), et de voir en quoi cette approche éthique pourrait convenir dans le cas du travail collectif des enseignants et enseignantes. Pourquoi cette hypothèse? Premièrement, car Habermas se réclame du déontologisme de Kant tout en apportant quelques éléments nouveaux – que nous développerons plus avant –, éléments qui nous semblent « tempérer » justement ce déontologisme, pour reprendre le terme de Prairat. Deuxièmement, comme le signale Monjo (2014), Habermas ne tombe pas non plus dans les travers d'une théorie des vertus civiques inadaptée au pluralisme moral contemporain. Habermas choisit en fait une voie médiane, basée sur un « paradigme délibératif » (Habermas, 2003, p. 125) qui prône la liberté de s'exprimer pour tout un chacun dans un espace public. Par ailleurs, tout ne saurait être normé, même dans le cas de la transmission d'une « morale civique » telle qu'abordée plus haut, et la place donnée aux collectifs de travail atteste d'une possibilité de liberté dans les prises de décisions de la part des enseignants et enseignantes. La troisième raison est due aux métiers de l'éducation en eux-mêmes : la relation à autrui et la discussion sont consubstantielles de ces métiers où les décisions se prennent en situation et où les consultations avec les autres acteurs sont obligatoires pour continuer à pouvoir travailler avec efficacité (Lantheaume & Urbanski, 2023). Le contexte du travail collectif des enseignants et enseignantes en France dans les écoles primaires est tout à fait intéressant à cet égard. Réunis en « conseil de

maîtres³ » présidé par le directeur ou la directrice d'école, ou alors simplement entre eux, ou partie d'entre eux, sans la présence du directeur ou de la directrice lors d'un « conseil de cycle⁴ », les enseignants et enseignantes travaillent selon une organisation non hiérarchisée. Même en cas de présence, le directeur ou la directrice d'école n'assure pas un rôle de supérieur hiérarchique. Il ou elle se contente d'animer et de coordonner les travaux de l'équipe pédagogique (MEN, 2014).

L'éthique de la discussion de Habermas est une éthique de nature déontologique qui substitue toutefois au principe d'impératif catégorique kantien deux principes, que l'auteur appelle « D » et « U » :

[D] seules peuvent prétendre à la validité les normes qui pourraient trouver l'accord de tous les concernés en tant qu'ils participent à une discussion pratique [...] [U] dans le cas de normes valides, les conséquences et les effets secondaires, qui d'une manière prévisible découlent d'une observation universelle de la norme dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun, doivent pouvoir être acceptés sans contrainte par tous. (Habermas, 1992, p. 17)

Habermas reconnaît que la posture de tous les participants à la discussion nécessite d'assurer une liberté de parole et d'avoir une égalité de portée de leur parole, conditions *sine qua non* pour que la vérité puisse être recherchée. Dit autrement, une discussion ne peut être réellement démocratique que si le poids des prises de parole des intervenants est égal et n'est pas influencé par les positions sociales. Ceci peut donc apparaître très intéressant dans le cadre, présenté plus haut, des organisations de travail non hiérarchisées dans les écoles primaires françaises. Il s'agit d'une exigence forte, mais qui a le mérite d'être non fictive, à l'inverse de la position originelle du « voile d'ignorance » de Rawls (Rawls & Audard, 1987). De plus, la discussion assure à tout un chacun un rôle permettant d'enclencher un « processus d'intercompréhension [...], une opération publique pratiquée par tous intersubjectivement en commun » (Habermas, 1992, p. 19), ce qui exclut une focalisation sur l'individu seul comme chez Mead. Habermas insiste également sur le fait qu'à travers les deux principes de sa théorie du discours éthique, la vulnérabilité potentielle de chacun des participants est prise en compte à travers « les rapports intersubjectifs de reconnaissance réciproque par lesquels les individus se maintiennent comme membres d'une communauté » assurant justice et solidarité, deux principes que Habermas affirme indissociables (p. 20) et qui semblent pertinents à promouvoir dans le cadre des équipes pédagogiques.

³ Le « conseil de maîtres » dans une école est une instance de concertation regroupant tous les enseignants et enseignantes, présidée par le directeur ou la directrice, où sont discutées les questions pédagogiques et éducatives.

⁴ Le « conseil de cycle » est une réunion des enseignants et enseignantes d'un même groupe de niveau de classe, visant à coordonner les pratiques et à adapter les actions éducatives pour répondre aux besoins de chaque élève.

Si Habermas, comme Prairat, ne conditionne pas son éthique à l'existence d'une vertu transcendante – qui rendrait l'expérience possible au sens de Kant –, on notera toutefois que sa proposition, qui consiste en une éthique ramenée à une dimension procédurale, pourrait néanmoins nécessiter beaucoup de bonne volonté. Après tout, Kant rendait irréductible le concept de bien à celui de bonne volonté (Kant, 2024). Cela dit, il faut reconnaître le caractère assez exigeant de l'éthique de la discussion. En conséquence, il pourrait s'avérer souhaitable d'envisager ce qui pourrait faire obstacle à son plein exercice et à la volonté des participants (Monjo, 2014). Nous allons brosser plus avant quelques défis à relever dans les environnements scolaires.

2.1. La question du temps

On peut assez aisément envisager qu'une éthique de la discussion nécessite du temps, ressource devenue de plus en plus rare dans une société marquée par un processus d'accélération constant (Rosa, 2010) au sein d'un monde « hypermoderne » (Lipovetsky & Charles, 2006, p. 51). Au niveau politique, l'action est de plus en plus orientée vers de l'adaptation perpétuelle aux contraintes extérieures en parant au plus pressé (Fabre, 2016). C'est la perte des grandes idées politiques pourvoyeuses de sens et l'avènement du règne des communicants dont le rôle s'évertue à convaincre du bien-fondé du changement pour le changement dans une attitude « managériale », ce que l'on pourrait appeler la culture du changement permanent (Le Goff, 2000; Lipovetsky & Charles, 2006). On surréagit aux événements, toujours sur la corde raide, le primordial est aveuglé par l'urgent, avec de moins en moins de moyens et de plus en plus de tâches fragmentées (Fleury, 2005). D'aucuns pourraient d'ailleurs voir dans les injonctions institutionnelles actuelles en matière d'éducation à la citoyenneté une sorte de « panique morale », comme nous le rappelle Pierre Kahn, reprenant à son compte le vocable utilisé par Ogien (Kahn, 2023, p. 6). Yves Citton parle de son côté d'une époque marquée par une surabondance de l'offre d'utilisation du temps, mais d'une rareté de l'attention que l'on porte aux événements en tant que ressource et une dégradation de la qualité du temps que l'on passe (Citton, 2018).

Changement permanent et manque de temps pourraient donc apparaître comme des éléments restreignant l'exercice d'une bonne volonté dans le cadre de l'application d'une éthique de la discussion. À titre d'exemple, en France, l'augmentation de la fréquence de modification des programmes de l'enseignement primaire est assez édifiante depuis les années 1980. Nous sommes passés d'un changement tous les 10 ans à un changement tous les 3 ans en moyenne, depuis 2015⁵. En avril 2023, une enquête du SNUipp, premier syndicat d'enseignants de l'école primaire en France, auprès de plus de 30 000 enseignants, montrait que la durée de travail effective hors temps devant élèves pour assurer des concertations entre collègues ou avec des parents d'élèves dépassait dans 96 % des cas le volume horaire dévolu

⁵ Les dates de parution des programmes ou de leur modification sont intervenues en 1985, 1995, 2002, 2008, 2015, 2018, 2020 et 2024.

par l'administration à ce genre de tâches (SNUipp, 2023). Nous ne pouvons pas ne pas faire ici un parallèle avec les sciences du travail, en particulier les travaux d'Yves Clot sur la dimension « empêchée » des activités pouvant déboucher sur des situations de mal-être et de pathologies au travail (Clot, 2010).

Le temps de travail en dehors de la présence des élèves manque donc clairement dans les écoles françaises. Si nous revenons à la formation dont il a été question, le dernier temps formatif en autonomie et en équipe au sein des établissements permettrait possiblement de mettre en place les principes « D » et « U » d'une éthique de la discussion, puisqu'il s'agit de travailler collégalement sur une vision d'ensemble conduisant à une forme d'*éthos* d'établissement. Toutefois, ce travail est ponctuel et part d'une « photographie » à un instant « t » de l'établissement. La construction d'une vision d'ensemble et de la capacité de chacun et de chacune à s'engager dans une démarche d'éthique de la discussion ne saurait faire l'économie « d'un ouvrage sans cesse remis sur le métier ». Comment pouvoir apprécier pleinement le principe « U » de l'éthique de la discussion sur un sujet donné, si ce n'est par une évaluation au long court que ne sauraient permettre les trois heures allouées par cette formation? L'enjeu est d'importance. Premièrement, car il s'agit de redonner du pouvoir d'agir aux enseignants et enseignantes face aux enjeux de l'hypermodernité; deuxièmement, car si l'éthique signifie pouvoir délibérer et être attentif à l'autre (Meirieu, 1992), cela ne pourra s'effectuer sans rendre du temps aux professionnels – tant pour construire une relation de travail avec leurs pairs que pour entretenir une relation apaisée avec les usagers. Seule la mise en place continuée et institutionnalisée d'un collectif de travail sur ces questions pourrait permettre à une équipe de prendre en main son autonomie en matière d'éducation à la citoyenneté.

2.2. De la complexité des situations

Un autre élément mérite également, à notre sens, que nous nous y attardions dans le cadre d'une éthique de la discussion. Dans son ouvrage *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*, Ulrich Beck montre bien comment les individus doivent faire face à une société de plus en plus complexe dans laquelle chacun se retrouve à devoir être capable d'analyser en autonomie des situations de plus en plus problématiques en maîtrisant les outils de communication (Beck, 2008). L'interdépendance technique et humaine est telle aujourd'hui qu'on ne peut définir aisément les contours exacts, en termes d'espace et de temps, des conséquences de nos actions, ce qui rend d'autant plus difficile la problématisation des situations dans lesquelles la complexité est de plus en plus délicate à embrasser par un exercice de la raison (Fabre, 2011, 2016). Tout devient potentiellement une menace, et déterminer ce qui relève d'un problème ou ce qui n'en relève pas constitue une difficulté sérieuse pouvant déboucher sur un fatalisme ou une banalisation des risques, allant jusqu'au « refoulement » des problèmes (Beck, 2008, p. 66), ce qui pourrait constituer un nouvel obstacle à la bonne volonté nécessaire à une éthique de la discussion. Et pourtant, Bachelard

nous le rappelait : « il faut savoir poser des problèmes », car il nous est impossible d'exprimer des avis sur des sujets sur lesquels une question claire n'a pu être posée, tout simplement afin d'être en mesure d'apporter une rigueur discursive (Bachelard, 1999, p. 17).

En ce sens, demander un travail collégial en autonomie sur des sujets aussi complexes que l'éducation à la citoyenneté, c'est demander aux enseignants et enseignantes d'affronter la complexité éthique et les paradoxes d'une époque contemporaine dont l'école en est obligatoirement le reflet; c'est faire prendre conscience à ceux-ci qu'ils doivent lutter contre la tentation hypermoderne d'escamoter les questions liées aux problèmes posés par une situation pour uniquement se concentrer sur des solutions, ce que Fabre appelle le « refoulement problématologique » (Fabre, 2011). Cela ne va pas de soi et demande un apprentissage pour s'approprier ce pouvoir réflexif collégial. Là encore, si nous reprenons l'exemple de la formation présentée en première partie, l'intention associée au temps formatif en présentiel apparaît louable, puisqu'il s'agit de mettre en débat des questions d'ordre éthique. Toutefois, le nombre élevé des stagiaires ainsi que le temps finalement dévolu à chaque cas peuvent ne pas permettre aux protagonistes d'explorer pleinement une problématique. Le dernier temps dédié au collectif de travail pourrait alors apparaître comme un moment privilégié pour que les équipes se posent les bonnes questions. Toutefois, la guidance proposée passe rapidement d'un état des lieux, qui identifie les actions bien développées de celles qui le sont moins, à un ensemble de solutions à apporter, sans problématiser réellement le sujet de l'éducation à la citoyenneté.

2.3. La question du *logos*

Un dernier point devrait attirer notre attention également dans notre propos au sujet d'une éthique de la discussion à l'école : il s'agit du statut du discours général ambiant dans notre époque hypermoderne. Comme le signale Fleury, les discours tenus dans les médias par des personnalités publiques peuvent apparaître provocateurs et tenus à l'emporte-pièce, puis être démentis aussitôt, laissant le public en proie à un sentiment d'injonctions contradictoires. Les mots perdent de leur signification et deviennent le reflet d'une perte de valeur et de sens, ce qui peut avoir un impact sur le langage de tout un chacun (Fleury, 2005). Pour Le Goff, en travestissant la signification des mots et en usant de l'art communicatif pour vider leur contenu de toute substance, on crée un sentiment de manipulation, une forme de « barbarie douce » (Le Goff, 2003).

Les débats peuvent alors apparaître souvent comme des parodies de discussions qui n'ont de débat que leur nom – les débatteurs ont-ils déjà une connaissance suffisamment élémentaire des sujets qu'ils entendent débattre – et représentent surtout une occasion de ne pas faire évoluer les choses. Chacun devient un expert sur tout, noyant par là même la construction du savoir (Fleury, 2005). Appliquée à une éthique de la discussion, la conception du débat devrait à notre sens être celle d'une recherche d'une vérité commune et non celle d'un combat obligatoire pour remporter la mise au détriment d'autrui. Cette approche

discursive fait d'autant plus sens à partir du moment où elle s'applique à l'école, le lieu de formation des futurs citoyens dont les enseignants ont la charge : une discipline de discussion, transposable en classe, à valeur d'exemplarité sur la manière d'aborder les questions morales, qui pourrait constituer une autre de ces « vertus professionnelles » (Prairat, 2014b). Nous admettons à travers cette proposition qu'il s'agit d'une approche consensuelle du traitement des questions éthiques par les enseignants et enseignantes. Nous la justifions *a fortiori* par le fait qu'une école doit pouvoir maintenir son unité de vision sur son projet de travail et que son mode de fonctionnement, en ce qui concerne le travail collégial des enseignants et enseignantes d'école primaire en France, encourage à l'établissement d'un mode de travail par consensus.

Ces défis posés sur la mise en place d'une éthique de la discussion entre enseignants et enseignantes nous ramènent au point qui nous animait au début de notre propos : au-delà de la politique institutionnelle en matière de formation des enseignants et enseignantes d'école primaire en France, qu'en est-il du pouvoir agir des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté?

3. Regard critique sur le pouvoir agir enseignant en matière d'éducation à la citoyenneté

Nous avons vu précédemment que la question didactique n'est pas au centre de la proposition institutionnelle française. Une approche différente pourrait comporter des apports théoriques philosophiques, alimenter une réflexion sur des progressions d'apprentissages avec des objectifs précis – avec possiblement une approche par compétences –, expliciter des démarches pédagogiques qui ont fait leurs preuves, voire des situations d'apprentissage pertinentes comme celle des dilemmes éthiques, ou encore de la mise en mots des expériences de classe par l'écriture (Prairat, 2016).

Nous avons également vu, dans une intention qui nous est apparue louable, que les collectifs de travail enseignant sont mis au centre des décisions en ce qui concerne les problématiques d'éducation à la citoyenneté. Toutefois, nous avons aussi montré que cette démarche se heurte à des défis, en premier lieu desquels la question du temps apparaît primordiale. Complétons notre propos sur ce sujet en rappelant qu'à l'heure actuelle, les enseignants et enseignantes d'écoles publiques françaises disposent de 18 heures de formation obligatoire institutionnelle par an (MEN, 2013), mais que le nombre de sujets institutionnellement prioritaires à aborder en formation est conséquent à travers une série de plans ou de programmes de formation – didactique du français, didactique des mathématiques, gestion du harcèlement scolaire, évaluation d'école – et que, finalement, ces derniers entrent la plupart du temps en concurrence pour leur tenue effective (MEN, 2023b, 2024b, 2024c). D'autres volumes horaires pour des temps de concertation entre collègues existent, mais ils sont vite saturés par d'autres problématiques de travail – la relation avec les

familles, la gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers – comme le rappelait l'enquête, déjà mentionnée, effectuée par un syndicat de l'école primaire française (SNUipp, 2023). Le temps institutionnellement dégagé pour que les équipes se saisissent des questions d'éducation à la citoyenneté manque clairement.

De la même manière, sur un aspect plus qualitatif, il semble tacitement considéré que les équipes pédagogiques disposent intrinsèquement de méthodes de travail « déjà là » basées sur la discussion et la délibération. Certes, les équipes n'ont pas attendu cet article pour discuter entre elles et collaborer. Mais la complexité des situations devant être potentiellement traitées en éducation à la citoyenneté, traversée par une dimension éthique indéniable, exige à nos yeux une certaine efficacité et rigueur que ne sauraient apporter des discussions informelles. D'autant que les défis relevés précédemment dans la mise en place d'une éthique de la discussion sont en grande partie liés à certaines caractéristiques de l'hypermodernité qui touchent chaque individu et donc les enseignants et les enseignantes. Il n'est pas certain que, en l'absence d'accompagnement au long court et de sensibilisation à ce genre de problématiques éthiques, les collectifs de travail enseignant puissent se saisir de méthodes de travail efficaces.

En définitive, la politique de formation actuelle en France ne tient pas compte d'un certain nombre d'obstacles auxquels les enseignants et enseignantes d'école primaire doivent faire face pour mieux éduquer à la citoyenneté. Le travail engagé permet probablement aux enseignants et enseignantes de mieux réagir face à des agressions ou face à des situations problématiques au contact des usagers, mais la faible intention didactique et le manque d'accompagnement éthique au long court sur le terrain ne permettent pas d'encourager un travail de fond dans une discipline – appelée Éducation morale et civique – qui reste sous-dotée en heures au regard des enjeux présentés en introduction : une heure par semaine dans les programmes (MEN, 2015). N'y aurait-il pas une sorte de « pensée magique » à croire que la connaissance, même fine, des lois et cas d'école puisse se traduire automatiquement sur le terrain par le déploiement de réelles progressions d'apprentissage en éducation à la citoyenneté? Nous avons par ailleurs volontairement mis de côté une question qui pourrait apparaître toutefois fondamentale : l'éducation à la citoyenneté devrait-elle se réduire obligatoirement à la transmission des valeurs de la République et de la laïcité? Nous avons accepté dans cet article de nous baser sur la proposition de l'Éducation nationale française, proposition qui s'adosse en philosophie politique à un certain élan de républicanisme (Monjo, 2014). Toutefois, dans une optique plus libérale, plus proche de celle de Condorcet, nous pourrions interroger la rigidité de ce paradigme (1996).

Références

Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (16^e éd.). Vrin.

- Beck, U. (2008). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Flammarion.
- Citton, Y. (2018). De l'écologie de l'attention à la politique de la distraction : quelle attention réflexive? Dans M. Dugnat (dir.), *Bébé attentif cherche adulte(s) attentionné(s)* (p. 11-27). Érès.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Condorcet, J.-A.-N. de. (1996). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Flammarion.
- Conseil d'État. (1989, 27 novembre). Avis n° 346.893 : Demande d'avis sur la question de savoir si le port d'un signe d'appartenance religieuse, dans un établissement scolaire, est ou non compatible avec le principe de laïcité. <https://conseil-etat.fr/avis-consultatifs/rechercher-un-avis-consiliaweb>
- Dupeyron, J.-F. (2014). D'une vie scolaire à une vie philosophique. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (p. 29-47). Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique? *Revue internationale de philosophie*, 3(257), 97-118.
- Fabre, M. (2016). Vivre et éduquer sans absolu. *Le Télémaque*, 2(50), 41-46.
- Fleury, C. (2005). *Les Pathologies de la démocratie*. Librairie Générale Française.
- Fleury, C., Servan-Schreiber, J.-L. et Van Eersel, P. (2011). La politique préfère la séduction à la vérité. *Nouvelles Clés*, 1-6.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Les éditions du Cerf.
- Habermas, J. (2003). Trois versions de la démocratie libérale. *Le Débat*, 3(125), 122-131.
- Kahn, P. (2023). *Quelle laïcité voulons-nous?* ESF Sciences Humaines.
- Kant, E. (2024). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. BoD – Books on Demand.
- Lantheaume, F. et Urbanski, S. (2023). *Laïcité, discriminations, racisme : les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. Presses universitaires de Lyon.
- Le Goff, J.-P. (2000). La modernisation manquée. *Le Débat*, 3(110), 232-237.
- Le Goff, J.-P. (2003). *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. La Découverte.
- Lipovetsky, G. et Charles, S. (2006). *Les temps hypermodernes*. Librairie Générale Française.
- Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État. *Journal officiel de la République française* (1905, 11 décembre). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000508749>
- Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges

- et lycées publics. Journal officiel de la République française (2004, 17 mars). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000417977>
- Meirieu, P. (1992). Éduquer : un métier impossible? ou « Éthique et pédagogie ». Pédagogie collégiale, 6(1), 32-40.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2013). Personnels enseignants du premier degré : obligations de service. Bulletin officiel. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo8/MENH1303000C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2014). Référentiel métier des directeurs d'école. Bulletin officiel. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428315C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2015). Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires. Bulletin officiel. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo44/MENE1526553A.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2021). Arrêté du 16 juillet 2021 fixant le cahier des charges relatif au continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation concernant la laïcité et les valeurs de la République. Journal officiel de la République française. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFSCITA000044036422>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2023a). Citoyenneté et valeurs de la République. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/588/citoyennete-et-valeurs-de-la-republique>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2023b). Premier degré : la formation pour l'enseignement des fondamentaux. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/388/la-formation-pour-l-enseignement-des-fondamentaux>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2023c). Programme du cycle 3 : en vigueur à la rentrée 2023. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2024a). Les valeurs de la République à l'école. Gouvernement de la République française. <https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2024b). Phare : un programme de lutte contre le harcèlement à l'école. Gouvernement de la République française. <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-323435>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2024c). Conseil d'évaluation de l'école : l'évaluation des établissements. Gouvernement de la République française. <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-l-evaluation-des-etablissements-340814>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2024d). Transmettre et faire respecter les principes et valeurs de la République. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1543/transmettre-et-faire-respecter-les-principes-et-valeurs-de-la-republique>

- Monjo, R. (2014). Éducation morale et éducation à l'autonomie. Dans E. Prairat (dir.) L'éthique de l'enseignement, enjeux personnels, professionnels et institutionnels (p. 91-112). Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Obin, J.-P. (2004). Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires. (Rapport n° 2004-115). <https://www.education.gouv.fr/les-signes-et-manifestations-d-appartenance-religieuse-dans-les-etablissements-scolaires-8888>
- Obin, J.-P. (2021). La formation des personnels de l'Éducation nationale à la laïcité et aux valeurs de la République. (Rapport). <https://www.education.gouv.fr/media/89897/download>
- Ogien, R. (2007). L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes. Gallimard.
- Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. Éducation et didactique, 3(2), 113-131.
- Prairat, E. (2014a). Les mots pour penser l'éthique. Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Prairat, E. (2014b). L'éthique du maître : un déontologisme tempéré. Dans E. Prairat (dir.), L'éthique de l'enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels (p. 69-88). Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Rawls, J. et Audard, C. (1987). Théorie de la justice. Éditions du Seuil.
- Rosa, H. (2010). Politique, histoire et vitesse du changement social : vers une théorie critique de l'accélération sociale. Le Genre humain, 1(49), 105-113.
- Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (SNUipp). (2023). Temps de travail des professeur·es des écoles : la réalité du terrain. <https://consultation-temps-travail.snuipp.fr>
- Wild, J., Guyon, C., Guillaumin, S., Barrois, M., Veran, B. et Liaboef, G. (2024, 29 mars). Démission du proviseur du lycée Maurice Ravel : vif émoi chez les enseignants [Extrait de journal télévisé]. Dans France Télévisions (prod.), Journal télévisé de 20 h. https://www.francetvinfo.fr/societe/education/demission-duproviseur-du-lycee-maurice-ravel-vif-emoi-chez-les-enseignants_6456086.html

Que faire des appartenances religieuses? Une déclinaison réunionnaise du modèle français d'éducation à la citoyenneté

Anne-Claire Husser

Université Claude Bernard Lyon I, INSPE, Laboratoire Éducation, Cultures, politiques

Émilie Pontanier

Université de La Réunion, Laboratoire Déplacements, Identités, Regards, Écritures

Résumé : L'article propose d'examiner la manière dont la diversité religieuse est catégorisée, problématisée et traitée pédagogiquement dans le cadre de l'actuel curriculum d'éducation à la citoyenneté en France, et la façon dont sa mise en œuvre est déclinée à La Réunion. Pour ce faire, l'analyse s'appuie d'une part sur les programmes d'enseignement moral et civique de l'école, du collège et du lycée (2015, 2018) ainsi que sur les textes de cadrage relatifs à la mise en œuvre du parcours citoyen, et d'autre part, sur les résultats d'une enquête empirique réalisée entre 2021 et 2024 auprès de 24 professionnels de l'éducation nationale (professeurs et personnel de la vie scolaire). Ont été recueillies 78 situations de travail rattachées à l'EMC, à la laïcité et au religieux dans des collèges et des lycées publics de La Réunion. L'objectif est d'identifier dans quelle mesure la mise en œuvre de l'enseignement moral et civique (EMC) à La Réunion fait apparaître un modèle de citoyenneté distant du modèle jacobin, voire multiculturaliste.

Mots-clés : citoyenneté, religions, laïcité, enjeux mémoriels, France, île de La Réunion

Abstract : The article aims to examine the way in which religious diversity is categorized, problematized and pedagogically treated as part of the current citizenship education curriculum in France, and the way in which its deployment is declined in La Réunion. To achieve this, the sociological analysis is based, on the one hand, on the moral and civic education curricula for school, middle school and high school (2015, 2018) as well as the framing texts relating to the implementation of the citizenship program and, on the other hand, on the results of an empirical inquiry into 78 work situations related to moral and civic education (EMC), secularism and religion in public middle schools and high schools (conducted between 2021 and 2024 among 24 teachers and school life staff). The purpose is to identify the extent to which the implementation of EMC in La Reunion has led to the emergence of a model of citizenship that distances itself from the Jacobin model or could even be described as multiculturalist.

Anne-Claire Husser et Émilie Pontanier

Keywords: : citizenship, religions, laicity, secularism, remembrance issues, France, Reunion Island

Introduction

L'éducation à la citoyenneté en France s'inscrit dans un référentiel démocratique partagé avec de nombreux autres pays (Conseil de l'Europe, 2016), ce qui implique d'une part une formation à l'exercice de la souveraineté politique, dont chaque citoyen est réputé détenir une parcelle, et d'autre part une éducation aux libertés fondamentales que les États s'engagent à garantir aux citoyens. Cette éducation à la citoyenneté démocratique se déploie en outre au prisme d'une culture républicaine nationale particulièrement prégnante dès lors qu'il s'agit de l'école. Le traitement de la diversité religieuse et convictionnelle dans le cadre de la formation scolaire du citoyen demande en cela à être examiné à partir d'une double perspective : d'une part, une approche démocratique libérale, centrée sur la reconnaissance du pluralisme convictionnel et la garantie des libertés individuelles de conscience et de culte; d'autre part, un souci, tendanciellement jacobin¹, de garantir la cohésion de la communauté politique et la capacité des individus à subordonner les intérêts particuliers à l'intérêt général. Sans être nécessairement opposées, ces deux orientations polarisent néanmoins les politiques scolaires de citoyenneté, en particulier au travers de la question de la laïcité qui a acquis une place croissante dans le curriculum civique depuis qu'elle est redevenue une question vive, à la fin des années 1980 (Ferhat, 2019; Ménard et Lantheaume, 2020). Pour l'institution scolaire française, citoyenneté rime en effet avec laïcité, association qui s'est trouvée particulièrement renforcée suite à la vague d'attentats islamistes de 2015, qui ont conduit à multiplier les occurrences de ce dernier terme dans les programmes d'enseignement moral et civique (Douniès, 2021) tout en faisant de la pédagogie de la laïcité (Bidar, 2013) la pierre angulaire du parcours citoyen. Ce contexte de défense républicaine ne fait cependant qu'actualiser l'un des constituants idéologiques du modèle politique français issu de la Révolution, lequel enveloppe une défiance certaine vis-à-vis de ce que Rousseau nommait les « sociétés partielles » (1964, II.3) et que le débat public contemporain a désigné sous les termes de « communautarisme » puis de « séparatisme »². Le modèle républicain français est certes loin de se réduire au jacobinisme sur le plan idéologique (Audier, 2004) comme sur le plan de ses institutions réelles, où la place des corps intermédiaires a été sensiblement réévaluée depuis la Révolution (Rosanvallon, 1992), mais celui-ci n'en demeure pas moins prégnant dans les imaginaires qui président au déploiement de l'éducation à la citoyenneté. Si le danger représenté par les « sociétés partielles » peut être *a priori* incarné par toute espèce

¹ Plus qu'au seul courant révolutionnaire des jacobins, le terme de « jacobinisme » renvoie ici à ce que l'historien Pierre Rosanvallon décrit comme une « culture politique de la généralité » combinant célébration de l'unité nationale opposée à une société constituée d'ordres ou de corps distincts, culte de la loi et promotion d'une démocratie immédiate, la volonté générale étant réputée accessible à chaque citoyen sans intermédiaire (Rosanvallon 1992, p. 12-15).

² Voir sur ce point la Loi du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République. <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000042635616/>

de groupes d'appartenance ou d'intérêts (professionnels, régionaux, linguistiques...), force est de constater que la défiance en est venue à cibler tout particulièrement les appartenances religieuses perçues comme vectrices d'un risque particulièrement élevé de fragmentation de la communauté politique.

Ce référentiel jacobin ne joue cependant pas de la même manière sur tous les territoires, et il convient à cet égard de ne pas oublier que même sur le plan institutionnel, certains d'entre eux conservent pour des raisons historiques un droit local, comme les départements d'Alsace-Moselle qui demeurent sous régime concordataire, la Guyane, Mayotte, la Nouvelle-Calédonie (Regnault, 2005) ou la Polynésie française. À l'intérieur même des espaces juridiquement homogènes, le contexte territorial joue également sur le plan culturel et sociologique qui impacte de manière forte la traduction du prescrit civique par les enseignants, les personnels éducatifs et les élèves (Lantheaume et Urbanski, 2023). C'est cet effet territoire sur le traitement scolaire de la diversité religieuse que le présent article se propose d'étudier au travers de la mise en œuvre de l'enseignement moral et civique et de la laïcité scolaire sur l'île de La Réunion. Ancienne colonie située dans l'océan Indien, devenue département français en 1946, elle a été peuplée par des populations en provenance d'Europe, d'Afrique, de Madagascar, d'Inde et d'Asie. Elle est marquée par des vagues migratoires porteuses de religions diverses (religions de matrice africaine, hindouisme, bouddhisme, Islam, mouvements évangélistes, syncrétisme) et d'une politique de conversion au christianisme³ menée dans le cadre de la colonisation française, puis dans la seconde moitié du XX^e siècle abandonnée au profit de la valorisation du dialogue entre les cultes. Aujourd'hui, cette île « où tous les peuples du monde se sont réunis » (Labache, 1999; Martin, 2011) se démarque de la France hexagonale par une forte visibilité du religieux dans l'espace social et un rôle important conféré à la socialisation religieuse dans l'identité territoriale de ses habitants. Cette particularité a eu entre autres pour effet de différer de plus de dix ans la mise en œuvre effective de la loi de 2004 interdisant aux élèves des établissements scolaires publics le port de signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse.

Confrontant les programmes nationaux d'enseignement moral et civique et une enquête empirique réalisée via entretiens semi-directifs⁴ auprès de professionnels des établissements

³ « Jusqu'au début des années 1980, de nombreuses pratiques culturelles et cultuelles autres que chrétiennes étaient interdites. La hiérarchisation culturelle issue du monde colonial se traduisait dans les représentations sociales hiérarchisées des religions et de leur traitement administratif. La politique territoriale française considérait ce type d'unicité culturelle comme le garant et le fondement de la légitimité territoriale ainsi que de la cohésion nationale, en outre-mer plus qu'ailleurs, en raison des spécificités de son peuplement sur des territoires éloignés » (Rafidinarivo et Malbert, 2015, p. 285).

⁴ L'entretien de recherche a tenté de guider l'interviewé avec une question de départ centrée sur son parcours professionnel. Par la suite, des questions centrées sur la mise en œuvre de la laïcité, tout comme des interrogations sur la prise en compte (ou non) de la diversité socioculturelle des élèves et du pluralisme religieux à La Réunion ont jalonné la conversation sociologique et la compréhension des logiques des acteurs.

scolaires secondaires publics de l'île entre 2021 et 2023, le présent article cherche à déterminer dans quelle mesure la valorisation de la diversité confessionnelle, si souvent mise en avant par les professionnels interrogés comme une caractéristique du « vivre-ensemble réunionnais », conduit ces derniers à articuler citoyenneté et identités religieuses de manière spécifique. La relation entre le prescrit national et sa déclinaison réunionnaise, si tant est que celle-ci puisse être décrite comme une réalité homogène, implique-t-elle deux conceptions dichotomiques de la citoyenneté : l'une fondée sur la mise à distance des appartenances et l'autre sur la reconnaissance de ces dernières? Ou bien la seconde constitue-t-elle l'actualisation *in situ* d'une citoyenneté républicaine pensée comme un héritage partagé entre la métropole et son ancienne colonie?

1. Les religions dans les programmes d'enseignement moral et civique

Comment les programmes d'enseignement moral et civique abordent-ils la question de la diversité religieuse et convictionnelle?

Nous nous référerons ici aux programmes d'EMC en vigueur au moment de l'enquête, à savoir la version modifiée de 2018 pour l'école et le collège et celles de 2019 pour le lycée. Les programmes ont par la suite fait l'objet d'une nouvelle refonte pour la rentrée scolaire 2024 que nous ne mobiliserons pas, puisqu'elle ne constituait pas un prescrit de référence pour les professionnels interrogés. Ces programmes présentent tous un caractère national, s'appliquant à l'ensemble du territoire français dans l'Hexagone comme en outre-mer.

1.1. Au collège

S'agissant du collège qui accueille les élèves entre 12 et 15 ans (dernière année du cycle 3 et intégralité du cycle 4 de la période d'instruction obligatoire), les programmes de 2018 ont été introduits dans une volonté d'allègement de ceux de 2015 jugés trop foisonnants pour être praticables par les enseignants. Ils sont de fait beaucoup moins détaillés et proposent une structuration qui se veut plus simple des objectifs d'apprentissage autour de trois finalités : le respect d'autrui, l'acquisition des valeurs de la République (« la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité [dont] se déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations ») et l'acquisition d'une culture civique. La diversité religieuse s'y trouve abordée suivant une progression qui l'envisage d'abord (à l'école élémentaire et à la première année du collège) sous l'angle, plus moral, du respect d'autrui à travers le respect de ses convictions philosophiques et religieuses,

Conjointement, des entretiens informels avec une poignée de collégiens et de lycéens ont autorisé quelques représentations en matière de laïcité et de liberté.

avant d'être examinée également en lien avec les deux autres finalités durant les trois dernières années du collège sous un angle plus sociétal. La diversité religieuse et convictionnelle apparaît comme une déclinaison non spécifique du thème de l'acceptation des différences en lien avec la lutte contre les préjugés et les stéréotypes, approche qui se complexifie au cycle 4 avec l'introduction de la notion de discriminations et l'identification des différents discours de haine (parmi lesquels se trouve mentionné l'antisémitisme).

Le versant plus proprement civique du pluralisme convictionnel et religieux apparaît au cycle 4 avec l'étude des « libertés fondamentales et droits fondamentaux de la personne » où figurent les libertés de conscience, d'expression et d'association, et « les enjeux de la laïcité ». Est également introduit à ce moment l'objectif de faire comprendre aux élèves « la diversité des sentiments d'appartenance civiques, sociaux, culturels et religieux » en lien avec une réflexion sur la Nation et « le sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité ». Est suggérée dans ce contexte la mobilisation de temps particuliers comme les journées mémorielles, parmi lesquelles figurent, aux côtés de l'armistice du 11 novembre 1918 et la capitulation de l'Allemagne nazie le 8 mai 1945, la journée nationale des mémoires de la traite, de l'esclavage et de leur abolition (le 10 mai) et la journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité (le 27 janvier, date anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz).

Rien ne permet de qualifier ces programmes, au reste assez minimalistes en comparaison de ceux qui les avaient précédés, de particulièrement jacobins. Le pluralisme religieux y est abordé à un premier niveau comme un aspect de la tolérance que l'école s'efforce de cultiver dans les relations interpersonnelles, puis, en lien avec l'identification des libertés individuelles fondamentales, comme une conséquence de la liberté de conscience. La liberté de culte n'est pas mentionnée, même si elle peut être considérée comme implicite à l'étude des enjeux de la laïcité et de la loi de 1905, dans la mesure où elle figure dans son article premier aux côtés de la liberté de conscience. La réflexion sur la diversité des formes d'appartenance, quoique présentée de manière neutre dans la lettre des programmes, peut toutefois être lue comme l'expression d'une forme de vigilance eu égard aux logiques identitaires dans un souci de distinction (voire de hiérarchisation) des différents registres d'appartenance. Sans l'invalider à proprement parler, les documents d'accompagnement mis en ligne sur le portail Éduscol⁵ ne permettent toutefois pas d'accréditer cette hypothèse. Une ressource consacrée au traitement du programme à partir de l'entrée transversale « L'égalité, la diversité et les discriminations » présente ainsi une proposition pédagogique pour la classe de sixième (cycle 3) intitulée « Des identités

⁵ <https://eduscol.education.fr>. Le portail Éduscol est le site Web institutionnel de l'éducation nationale en France : les professionnels, les parents et les élèves peuvent y retrouver les programmes, la réglementation en vigueur ainsi que diverses ressources explicatives, pédagogiques ou pratiques.

multiplés et diverses : se connaître, s'accepter, se respecter» (MENJS, 2021). Cherchant à « aborder la dignité de la personne humaine en partant de la connaissance de soi » (ibid., p. 15), la séquence ne traite pas des questions de la Nation ou de l'appartenance politique qui relèvent *a priori* du cycle 4, mais pour lesquelles aucune ressource équivalente n'est proposée. C'est avant tout le respect des différences qui est visé à travers un exercice d'introspection mettant au jour les différentes facettes de l'identité personnelle. Le document d'accompagnement anticipe l'évocation possible par les élèves de facettes (plus sensibles?) de leur identité personnelle « comme l'identité de genre ou sexuée, ou l'identité religieuse ou politique ». Le professeur est alors invité à « rappeler les grands principes de la laïcité : chacun est libre de ses convictions, de croire ou de ne pas croire, et de les exprimer dans le cadre prévu par la loi », les élèves étant en l'occurrence « libres d'exprimer cet aspect de leur identité à condition de ne pas être prosélytes » (MENJS, 2021, p.17).

Tableau de synthèse des objectifs d'apprentissage relatifs à la diversité convictionnelle dans les programmes de l'école et du collège (2018)

	Respecter autrui	Acquérir et partager les valeurs de la République	Construire une culture civique
Cycle 2 École primaire : CP et CE1	<p>Compétence : Respecter autrui, accepter et respecter les différences</p> <p>Objet d'enseignement : La conscience de la diversité des croyances et des convictions - les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, discriminations liées au handicap, harcèlement, etc.)</p>	<p>Compétence : Connaître les valeurs et les principes de la République française.</p> <p>Objet d'enseignement : Les valeurs et principes : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité</p> <p>Compétence : Aborder la laïcité comme liberté de croire ou de ne pas croire</p> <p>Objet d'enseignement : Initiation aux différences entre croire et savoir</p>	<p>Compétence : Développer le sens de l'intérêt général (Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général) [Pas d'objet d'enseignement en lien avec la diversité convictionnelle]</p>
Cycle 3 École primaire : CM2 et Collège 6 ^e	<p>Compétence : Respecter autrui, accepter et respecter les différences</p> <p>Objet d'enseignement : Le respect de la diversité des croyances et des convictions</p>	<p>Compétence : Identifier et comprendre les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne (définir la liberté individuelle + définir l'égalité en droit)</p>	<p>Compétence : Comprendre le sens de l'intérêt général (comprendre la notion de bien commun dans la classe, l'école, l'établissement et la société (distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif)</p>

	<p>Situations à aborder : racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, discriminations liées au handicap, harcèlement</p>	<p>Objet d'enseignement : Les valeurs et principes : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité Les libertés fondamentales L'égalité des droits et la notion de discrimination</p>	<p>Objet d'enseignement : Les valeurs personnelles et collectives; le sens républicain de la nation; la nation et l'intérêt général comme distinct de la somme des intérêts particuliers</p> <p>Compétence : Exercer son jugement, construire l'esprit critique</p> <p>Objet d'enseignement : Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord, etc.) La justification d'un choix personnel dans le cadre d'une argumentation</p>
<p>Cycle 4 Collège 4^e et 3^e</p>	<p>Compétence : Comprendre le rapport à l'autre, le respect de l'autre par le respect des différences</p> <p>Objet d'enseignement : Les différentes formes de discrimination : raciales, antisémites, religieuses, xénophobes, sexistes, homophobes, transphobes, etc.</p> <p>Compétence : Comprendre les notions de droits et de devoirs des individus dans une société</p> <p>Objet d'enseignement : Le principe de laïcité et l'expression des convictions philosophiques et religieuses</p>	<p>Compétence : Identifier et reconnaître les libertés fondamentales et les droits fondamentaux de la personne</p> <p>Objet d'enseignement : Les libertés de conscience, d'expression, d'association, de presse</p> <p>Compétence : Comprendre les enjeux de la laïcité</p> <p>Objet d'enseignement : Les principes de la laïcité : liberté de conscience et égalité des citoyens Les lois scolaires : la loi de 1905 et la loi de 2004</p> <p>Compétence : Comprendre la diversité des sentiments d'appartenance civiques, sociaux, culturels et religieux [Pas d'objet d'enseignement associé]</p>	<p>[Pas de compétence ou d'objet d'enseignement sur le thème]</p>

Au collège, la diversité convictionnelle et religieuse apparaît avant tout dans les programmes d'EMC comme une question morale de respect des différences. Elle est ensuite

traitée sous l'angle des droits individuels, mais de manière peu spécifique, sauf pour rappeler le cadre de la laïcité qui en est la garantie. L'absence de traitement spécifique de la diversité religieuse peut toutefois se justifier par la difficulté d'aborder avec de jeunes élèves des questions complexes et sensibles dans un volume horaire somme toute limité (18 heures annuelles dans l'enseignement secondaire). Du fait de la maturité plus grande des élèves, le lycée pourrait alors apparaître comme un terrain plus propice à l'articulation de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement des faits religieux.

1.2. Au lycée

Le programme d'EMC du lycée (MENESR, 2019a, 2019b) est organisé de manière thématique à raison d'un grand thème par an : la liberté en seconde, la société en première et la démocratie en terminale. Ces thèmes sont divisés en sous-axes comportant une liste de domaines d'étude possibles, parmi lesquels deux doivent être traités par l'enseignant (soit au total quatre domaines d'étude par classe sur 14 proposés au choix de l'enseignant). Si à l'instar du collège on retrouve des approches inscrivant le religieux dans des problématiques plus larges comme le respect de la dignité de la personne ou la lutte contre les discriminations, on voit en revanche apparaître des thèmes qui l'abordent de manière plus spécifique comme en seconde, avec le domaine d'étude intitulé « La pluralité des croyances et des expressions du religieux : laïcité et liberté de conscience », et en terminale « La laïcité : la réduction du pouvoir de la religion sur l'État et la société; l'autonomie du citoyen et la coexistence des libertés; la protection de la liberté de croire ou de ne pas croire ». Dans les deux cas, c'est le cadre de la laïcité qui permet d'aborder le fait religieux, mais les documents d'accompagnement fournis pour la classe de seconde⁶ l'inscrivent dans une généalogie historique et philosophique qui explicite, bien davantage qu'au collège, les enjeux politiques des relations entre les Églises et l'État et de la sécularisation de la société.

Le pluralisme religieux et convictionnel y est rapporté aux libertés fondamentales de la personne avec cette fois une mention explicite de la liberté de culte aux côtés de la liberté de conscience, de pensée, d'expression, de réunion, d'enseignement et d'association. L'exposé du thème enveloppe également une analyse de l'article 10 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (« Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur expression ne trouble pas l'ordre public établi par la loi ») en tant que proclamation de la liberté moderne que vient garantir un « système de séparations » comme « la distinction entre le sacré et le profane, la parole d'un dieu et celle d'un peuple » (MENJ, 2020, p. 7). Ce système de séparation apparaît indissociable de la reconnaissance du sujet individuel comme « singularité insubstituable » qui appelle « la

⁶ Ceux pour la classe de terminale n'ont pas été mis en ligne.

liberté d'examen et le droit de chacun à décider librement de sa vie dans le respect de la liberté des autres » (ibid., p. 7).

Cette élucidation met en évidence le fondement libéral du pluralisme religieux tel qu'il se déploie dans le cadre laïque. C'est bien la liberté individuelle de croire ou de ne pas croire et de vivre sa foi selon des modalités choisies qu'il s'agit ici de garantir, bien davantage que la pluralité des religions en tant que telles, même si la dimension sociale et collective de la pratique religieuse appelle des mesures de protection des cultes. Dans le même temps où elle supprime le budget des cultes, la loi de 1905 affirme en effet que la République garantit la liberté de culte. Cette garantie se traduit notamment par la mise en place des associations culturelles, structures juridiques protectrices (notamment sur le plan fiscal) visant à permettre aux groupes religieux de prendre en charge l'organisation du culte. On peut penser également à la possibilité, prévue par la loi de 1905, d'inscrire au budget de l'État des dépenses relatives à la mise en place d'aumôneries dans les lycées, hôpitaux et prisons afin de rendre possible la pratique religieuse dans des situations où les individus n'ont pas la possibilité de se rendre sur un lieu de culte. Le pluralisme convictionnel revêt en ce sens une priorité sur le pluralisme des appartenances, qui se voit protégé uniquement dans la mesure où il n'entrave pas le premier. Sans même mobiliser un argumentaire jacobin, la composante libérale de la laïcité française alimente donc à elle seule une certaine vigilance vis-à-vis de l'appartenance religieuse, en tant que celle-ci constitue un risque pour l'intégrité du sujet individuel, et en particulier dans le cadre scolaire où ce sujet est considéré comme particulièrement vulnérable. La formulation adoptée par la loi de 2004 « encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse » est à cet égard tout à fait signifiante en ce qu'elle cherche à distinguer l'expression individuelle de la conviction et celle de son inscription revendiquée au sein d'une communauté religieuse, cette dernière seule faisant l'objet d'une interdiction dans le cadre scolaire (Calvès, 2024). La perspective d'un pluralisme convictionnel et religieux fondé sur la reconnaissance des appartenances se voit écartée de manière plus explicite encore par la distinction qui suit entre *tolérance* et *laïcité*, laquelle vise à faire comprendre aux élèves les fondements de la différence « des formes d'organisation anglo-saxonne et française » : si la tolérance fait reposer la pluralité des opinions sur un principe de modération des différents partis en présence, la laïcité elle « encadre par la loi les manifestations de la religion dans l'espace public » : « La tolérance tend à protéger les religions de l'État et tend au multiculturalisme, la laïcité tend à protéger l'État contre les religions et tend au républicanisme » (MENJ, 2020, p. 8). Le modèle du multiculturalisme se trouve ainsi explicitement récusé au nom d'une nécessaire mise à distance des religions de la sphère politique. Quoique la notion d'espace public puisse prêter à une certaine équivoque, le document d'accompagnement n'assimile pas l'espace politique et l'espace social et propose même, fait assez rare pour qu'il soit salué, un véritable chapitre d'enseignement des faits religieux dans le monde contemporain au travers d'une analyse du

phénomène de la sécularisation dans les sociétés européennes, une sensibilisation à la « pluralité du phénomène religieux par exemple en Inde, en Chine, au Japon ou dans les sociétés traditionnelles », ainsi qu'aux « métamorphoses en cours des religions : croyant bricoleur, intégrisme et fondamentalisme, revitalisme et nouvelles spiritualités » (MENJ, 2020, p. 8).

Sans être à proprement parler jacobins⁷, les programmes d'EMC reflètent une position républicaine classique (Laborde, 2010) qui met en avant l'importance de la séparation du politique et du religieux et envisage le pluralisme convictionnel comme une conséquence des droits de l'individu. On observe à cet égard une différence assez marquée entre le collège et le lycée. Alors qu'elle est mise en avant comme une vertu morale à cultiver chez les élèves du collège, la tolérance est en revanche récusée au lycée comme paradigme politique conduisant au multiculturalisme, ce qui n'empêche pas les programmes du lycée d'insister sur la nécessité de lutter contre les discours de haine, dont les religions peuvent faire l'objet, et de protéger les droits des croyants. « Le modèle républicain », peut-on lire dans l'exposé du thème relatif aux discriminations, « doit réussir à trouver un équilibre entre la reconnaissance des différences et la promotion du respect d'autrui sans accepter une communautarisation de la société ni tout ce qui porte atteinte à la dignité de l'individu et à l'unité de la Nation » (MENJ, 2020, p. 9).

Peu développé dans les documents d'accompagnement pour le collège, le sujet des religions fait en revanche l'objet de développements nuancés dans les ressources pédagogiques du lycée avec des propositions qui n'hésitent pas à aborder avec les élèves des sujets complexes, voire sensibles, comme l'affaire Rushdie⁸ (ENJ, 2020, p. 8).

Il n'est cependant pas aisé d'apprécier le degré d'appropriation de ces documents d'accompagnement par les professeurs et leur incidence sur les pratiques réelles. Le rapport entre le nombre de thématiques et d'objets d'étude susceptibles d'être abordés et le volume horaire réduit alloué à l'EMC, ainsi que le cadrage didactique assez lâche de cet enseignement, laissent *de facto* une grande latitude aux enseignants. Cet état de fait confère un impact d'autant plus grand aux usages locaux, aux gestes de métiers sédimentés et aux représentations politiques personnelles des professionnels (Amilhat, 2021). On peut également faire l'hypothèse que la faiblesse de la prescription didactique renforce le poids d'un autre type de prescription, que l'on pourrait qualifier de « prescription d'atmosphère », qui passe par la communication politique, les circulaires ministérielles et les campagnes de

⁷ Indépendamment des questions religieuses, ils accordent par ailleurs une place certaine au rôle des associations et autres corps intermédiaires ainsi qu'à la décentralisation dans la vie politique et institutionnelle.

⁸ En 1989, l'ayatollah Khomeiny condamne à mort l'écrivain coupable d'avoir écrit un roman jugé blasphématoire, *Les versets sataniques*.

formation aux valeurs de la République, particulièrement actives ces dernières années. Quoique plus diffus et moins directement connecté aux savoirs et à la didactique, ce second type de prescription n'est pas sans effet sur les représentations que se font les professeurs de leur mission et, à ce titre, on peut aussi envisager qu'il impacte la manière dont ces derniers investissent l'éducation à la citoyenneté.

2. Une lecture réunionnaise du couple citoyenneté-laïcité

2.1. Contextualisation, approche théorique et méthodologique

Ce territoire français, situé à la croisée des religions et où les nouveaux syncrétismes sont visibles (Andoche, 2011), implique une cohésion sociale encadrée par une certaine prééminence de la religion catholique (Médéa, 2005) qui se subsume à un sentiment d'appartenance régionale, conjointement à la diversité culturelle et ethnique qui contribue à la reconnaissance des autres religions comme ressource identitaire majeure (Andoche *et al.*, 2017). La socialisation religieuse dans la sphère privée des Réunionnais va ainsi de pair avec une forte visibilité de la religion dans l'espace public avec, par exemple, le son des cloches pour les catholiques, le chant de l'appel à la prière pour les musulmans⁹, les tambours et les processions malbars pour les hindous, le *sèrvis kabaré* en l'honneur des ancêtres afro-malgaches, le Nouvel An chinois, etc. Ce pluralisme religieux et sa visibilité dans l'espace public, y compris dans sa dimension touristique, participe au récit du vivre-ensemble réunionnais. Il contribue aussi à la fabrique de l'identité collective réunionnaise et à la manière dont la laïcité scolaire dans cette académie a pu être absorbée par une certaine conception du vivre-ensemble en y associant le couple religion-culture. Cela explique pourquoi la laïcité scolaire a d'ailleurs longtemps été perméable aux données culturelles et religieuses locales, ce qui impliquait une tolérance de la part des équipes éducatives, par exemple à l'égard du port de signes religieux des élèves.

La remise en cause de cette norme socioculturelle avec une circulaire transmise aux chefs d'établissement en 2018, et son rappel à l'application stricte de la loi de 2004, est venue interroger une laïcité créolisée et les pratiques des professionnels de l'éducation (Pontanier et Husser, 2022). La réappropriation « péi » d'outils didactiques en faveur d'une pédagogisation de la laïcité avec la prise en compte du contexte réunionnais (Pontanier, 2023), couplée au déploiement particulièrement actif de « formations laïcité » depuis 2021, renouvelle parfois le regard des professionnels sur la laïcité et ses enjeux citoyens. Ajoutons que cette formation à la laïcité ne cible pas seulement les enseignants, mais aussi les assistants d'éducation (surveillants dits AED). En raison de leurs missions et de leur présence en des

⁹ Ce territoire accueille aussi une des plus anciennes mosquées de France (inaugurée le 28 novembre 1905).

lieux clés (aux portes des établissements, dans la cour, la cantine et les bâtiments), ces derniers prennent une place centrale dans la mise en œuvre du dispositif (Farhat, 2020).

Pour étudier la mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté à La Réunion, nous nous appuyons sur une enquête sociologique de type qualitative fondée sur une série de 59 entretiens semi-directifs réalisés entre 2021 et 2023. Ont pu être identifiées un ensemble de 78 situations de travail rattachées à l'EMC, à la laïcité et au religieux dans des collèges et des lycées publics. Les entretiens¹⁰ ont été réalisés sur la base du volontariat et de l'anonymat avec des enseignants et des enseignantes de différentes matières : 24 d'histoire-géographie, six de lettres et histoire-géographie en lycée professionnel (LP), un d'économie-gestion-vente-commerce (LP), huit d'anglais, quatre de français, quatre de sciences et de vie de la terre, un de musique, deux de français-créole, une cheffe d'établissement et 9 conseillers principaux d'éducation (CPE). Le recrutement des professionnels interviewés a été réalisé auprès du réseau de la sociologue et le recueil de données a été complété par des étudiants de l'université de La Réunion¹¹. Le caractère transversal de l'EMC, notamment par le biais du parcours citoyen, explique la diversité des personnels interrogés. Du point de vue de la prescription institutionnelle, chaque professionnel est en effet invité à s'approprier la laïcité à la fois comme un cadre, mais aussi comme un thème de l'EMC. Le caractère majoritaire des professeurs d'histoire et de géographie dans l'échantillon se justifie par le fait qu'ils sont statutairement en charge de l'horaire d'EMC en collège et l'assurent très fréquemment en lycée, même si à ce niveau de la scolarité, il peut être pris en charge par des professeurs de disciplines différentes.

2.2. Une volonté d'inscrire la laïcité dans la continuité du « vivre-ensemble réunionnais »

L'analyse des données démontre que, quelles que soient les postures des professionnels interviewés, on observe une omniprésence de la référence au pluralisme réunionnais et à son hyperdiversité mobilisée au nom du paradigme de la tolérance interculturelle et interreligieuse. Cette logique déjà présente en 2004 avait permis à l'époque de justifier une adaptation au contexte local comme un marqueur de distinction vis-à-vis de la France

¹⁰ La confidentialité des personnes et des lieux suppose un codage minimaliste : l'initiale de la matière enseignée suivie d'une barre oblique et d'un chiffre qui correspond au numéro de la situation analysée. H-G/1 : enseignant d'histoire et de géographie n° 1.

¹¹ Le corpus mobilisé a été en partie réalisé par des étudiants inscrits en licence 3 Sciences Sociales, FLSH, UR, entre 2021 et 2024. Nous remercions particulièrement : Kessy A., Jacky B., Laïnah B., Ivanna C., Karlyne C., Rachel C., Alison E., Lucie H., Néllysa M., Valérie O., Mélanie P., Audrey P., Marie T. et Dharsan V.

hexagonale, en raison d'une représentation *émique*¹² d'un pluralisme « originel » contrastant avec le caractère sensible des questions religieuses dans l'Hexagone. Par la suite, cette approche s'est trouvée mobilisée par des acteurs locaux pour promouvoir des interprétations accommodantes de la régulation des signes religieux dans une perspective interculturelle. Depuis la circulaire de 2018 et les politiques engagées en faveur de sa pédagogisation, les professionnels de l'éducation déploient des campagnes dynamiques qui surfent sur les pratiques de convivialité interculturelle déjà en place : semaine de la laïcité, *kabar*¹³ de la laïcité, avec toutefois, depuis la crise de la COVID-19, une logique de filtrage renforcé de certaines traditions précédemment représentées (Nouvel An chinois, fêtes tamoules, *maloya*¹⁴), la pandémie ayant favorisé la mise en œuvre d'une approche plus restrictive de la laïcité, en permettant une régulation plus forte des événements festifs. Alors que la valorisation des spécificités religieuses et culturelles de la population scolaire était la norme, depuis 2020, le refus de fêter le Nouvel An chinois dans les établissements scolaires qui accueillent des élèves originaires de Chine « catholique de cœur » (Wong Hee Kam, 2002) peut apparaître à certains enseignants, élèves et parents d'élèves, comme un déni de reconnaissance de l'histoire de peuplement de l'île (Yu-Sion 2003) et un écueil à la promotion de la tolérance républicaine. Ces critiques n'empêchent pas cependant les professionnels de continuer à recourir à la valorisation de l'altérité créole comme « roman régional » au service du commun.

J pense qu'à La Réunion, peut être que j me trompe, j ai pas le sentiment qu'il y ait vraiment cette problématique d'intolérance. J dirais on est tellement habitué avec notre vivre-ensemble, j veux dire à La Réunion y a quand même plusieurs religions avec des tabous alimentaires variés qui coexistent en toute connaissance de cause. [...] Donc j pense qu'on a suffisamment l'habitude de la tolérance religieuse que franchement la laïcité ça roule. (Français n° 1/4 collège REP+ situé dans l'Est, 30 ans d'ancienneté, 19 dans l'établissement)

Si l'école doit rendre compte du « passé composé » de la France (Dewitte, 2004) pour promouvoir l'appartenance à un nous collectif, sorte de noyau central pour un apprentissage actif de la citoyenneté, le noyau périphérique que constitue le répertoire régional de tolérance religieuse alimente chez bon nombre d'acteurs locaux une logique de promotion de La

¹² En anthropologie, les adjectifs *émique* et *étique* qualifient deux types de recherche ou d'approche sur le terrain empirique : *émique* implique une recherche de l'intérieur (du point de vue de l'objet d'étude) et *étique* de l'extérieur, c'est-à-dire du point de vue de l'observateur.

¹³ Le *kabar* est d'abord une fête traditionnelle d'hommage aux ancêtres afro-malgaches. Son usage profane dans la sphère publique implique une assemblée et un partage convivial de musique, de chant, de danse. Il fait l'objet d'une transposition dans le cadre scolaire à des fins pédagogiques.

¹⁴ Type de musique, de chant et de danse qui comporte comme le *kabar* une double dimension : religieuse et profane (Lagarde, 2013).

Réunion comme « meilleure élève » de France, faisant des brassages et des métissages de l'histoire de peuplement de l'île un argument en faveur de la capacité naturelle du territoire à faire vivre le pluralisme. Cette « dimension consciente de la résistance reformulatrice aux modèles métropolitains dominants » (Ghasarian, 2002, p. 667) constitue une manière pour la pluralité des communautés réunionnaises de se réinventer une identité commune, pensée comme identité métisse (Médéa, 2005), une façon de projeter du commun.

2.3. Une approche mémorielle de l'EMC au service d'une vision communautarienne de la citoyenneté?

Un réflexe particulièrement saillant consiste chez les professionnels interviewés à aborder l'EMC à partir des questions mémorielles. Encouragé par les instructions officielles et par un contexte général d'intensification des politiques de mémoire depuis les années 2000, à l'école et au-delà (Gensburger et Lefranc, 2017 cités par Bozec, 2020a, p. 70), le déploiement de ce travail de mémoire fait alors office d'éducation civique pour le présent. Cette dynamique n'est pas nouvelle : elle s'inscrit aussi dans une valorisation ancienne des spécificités locales par les autorités coloniales, qui avait vocation de partir de la sensibilité identitaire des élèves (Chanet, 1996; Fageol, 2023) pour accéder à l'universel. La prise en compte de la réalité locale avait dans ce cadre vocation à fonder :

[...] un enseignement civique permettant aux élèves d'éprouver des sentiments plus profonds pour leur petite patrie puis pour la grande, selon une logique d'emboîtement d'échelles revendiquée par les pédagogues de la Troisième République. (Fageol, p.117)

À travers l'adaptation des programmes au contexte local, les professionnels honorent les particularités culturelles tout en les replaçant dans une toile de fond mémorielle, et parfois folklorique, qui permet de les dépasser sans les nier en les inscrivant dans la célébration des valeurs de la République que les prescriptions institutionnelles invitent à faire partager aux élèves. Cela leur permet de s'amarrer à un tissu de mémoires imbriquées : esclavagisme, engagisme¹⁵, vagues d'immigration, statut socioéconomique des communautés qui ne bénéficient pas toutes du même capital symbolique en raison de la stratification sociale de la société réunionnaise, mais qui font l'objet d'une catégorisation interne.

En consacrant les identités multiples qui tissent la société réunionnaise, le travail de mémoire se déploie comme une recherche d'équilibre entre reconnaissance des différentes

¹⁵ L'engagisme est entrevu comme un système de recrutement, en principe sur la base du volontariat, de travailleurs agricoles, peu payés, pour les plantations coloniales des grands propriétaires terriens. Il permettra de compenser le manque de travailleurs à la suite de l'abolition de l'esclavage. Un contrat de cinq ans peut être renouvelé si le travailleur est suffisamment perçu efficient.

composantes ethniques de l'île (quitte à invisibiliser les populations dominées¹⁶) et valorisation des communautés intégrées socialement ne partageant pas cette histoire de l'esclavagisme ou de l'engagisme, comme les descendants des premiers Indiens musulmans (population dite *Zarab*).

La mobilisation des mémoires au service d'une culture du vivre-ensemble passe aussi chez les professionnels par la reconnaissance des aspects de la pratique religieuse qui imprègnent la vie sociale locale, comme les sacrements qui rythment cette dernière. Par exemple, pour les jeunes catholiques, recevoir la communion ou la confirmation apparaît comme une dimension de la foi qui se vit de manière publique dans la vie sociale, et elle peut être valorisée informellement par des enseignants qui partagent le même lieu de culte.

Les discussions teintées de religiosité de certains collègues sont vécues par les nouveaux arrivants comme une entorse à l'exigence de neutralité de l'institution scolaire même si, dans un souci d'intégration à leur nouvel espace professionnel, ces derniers s'abstiennent le plus souvent de contester les usages en vigueur (Labache, 2002). La reconnaissance des croyances religieuses de la population scolaire dans ce contexte insulaire est, en revanche, plébiscitée par certains élèves venus de l'Hexagone, anciennement marginalisés pour leur foi dans le contexte métropolitain.

Ici, je me sens bien, car les copines sont croyantes et moi aussi, raconte par exemple une lycéenne de 17 ans, arrivée à La Réunion deux ans auparavant. Elles connaissent même des passages de la Bible, ce qu'est pas du tout mon cas [R]. J'aime bien cet état d'esprit ici, c'est pas pareil qu'à Lille où j'étais avant. J'étais pas vraiment reconnue en quelque sorte. Ici, je suis allée à la messe et je vois mes copines, même une AED! (lycéenne, lycée polyvalent nord de l'île)

L'intégration des élèves repérés comme métropolitains peut alors prendre appui sur l'habitus religieux du groupe de pairs. Cette expérience partagée de quête spirituelle ou de foi ne les définit pas à elle seule, mais elle fait ressource. Elle peut ainsi contrebalancer un phénomène de marginalisation des élèves venus de l'Hexagone vis-à-vis de leurs pairs, en raison notamment du passage éclair de leur famille sur le territoire et du refus de s'investir émotionnellement dans une relation jugée comme non pérenne.

Du côté des professionnels, la promotion du triptyque culture-religion-citoyenneté s'incarne à l'école par un dialogue entre religieux et laïques, dans lequel les équipes

¹⁶ C'est-à-dire d'origine indienne et africaine (Ghasarian, 2002, p. 47) et en contournant partiellement les populations fraîchement arrivées sur l'île, dont les élèves des quartiers populaires en conflit avec l'institution scolaire, population mahoraise (française) et comorienne (étrangère) qui constitue un sous-prolétariat urbain.

éducatives voient l'expression de la réussite de l'appropriation réunionnaise du vivre-ensemble républicain.

J'ai fait intervenir dans le lycée des gens qui pouvaient parler de laïcité, par exemple j'ai fait venir des personnalités comme la société de la Légion d'honneur, des gens de l'armée [...] et le plus intéressant [...] c'est quand on peut faire intervenir des gens de religions différentes, et en même temps pour que les jeunes comprennent bien que les religions n'ont rien à se reprocher entre elles. [...] La laïcité à La Réunion c'est vraiment une tolérance entre religieux et non religieux. (Lettres-Histoire n° 7 LG nord-ouest, 42 ans d'ancienneté, 17 dans cet établissement, natif).

L'originalité du modèle réunionnais en matière de citoyenneté dans son enracinement local légitime toujours une forme de spécificité et de distinction au sein de la nation qui s'adosse à un désir de reconnaissance mutuelle. Dans le cadre de l'EMC, ces actions menées autour du devoir de mémoire font largement appel à une pédagogie de projet adossée à des partenariats locaux et nationaux, susceptibles de valoriser les identités locales. Les activités mentionnées par les professionnels semblent cependant passer sous silence les processus de racialisation et esquiver les problématiques de discrimination ou de racisme, pour ne retenir du phénomène passé qu'une situation dont La Réunion est ressortie plus forte et rassemblée autour de sa diversité et de sa tolérance, symboles d'une identité construite. Ce récit idéal relève un processus déjà décrit en situation multiculturelle pour promouvoir l'expression des identités dans la gestion sociale du vivre-ensemble (Taylor, 1994; Semprini, 2000; Kymlicka, 2001, cité par Tibère, 2013; Valente et Pontanier, 2024).

Cette approche mémorielle de l'éducation au vivre-ensemble prend également appui assez fréquemment sur la visite de lieux de culte¹⁷ suivant une logique pédagogique inductive qui consiste à partir de la religion (supposée ou réelle) des individus, de leur origine ethnique pour les faire accéder à l'espace culturel commun.

Le fait de leur faire découvrir un lieu de culte différent [mosquée, église, temple] qu'ils aient une religion ou pas, c'est déjà un pas vers l'autre, c'est une découverte de l'autre. [...] Et donc, ces différences religieuses là n'empêchent pas de vivre ensemble, de partager des valeurs et une histoire commune, on va dire. (HG n° 5/24 LG situé dans l'ouest, 31 ans d'ancienneté, 19 dans l'établissement)

La mise en avant des points communs entre les religions et l'inscription dans une mémoire partagée visent à forger « une conscience vécue ou reconnue d'appartenance collective en relation avec un passé historique ou mythique qui peut être projetée dans un

¹⁷ Église catholique, Temple malbar, Temple tamoul, Temple chinois, Mosquée, parfois des lieux de culte réunis dans la même ville perçus comme des emblèmes au service du « vivre-ensemble ».

avenir commun possible ou utopique » (Raveau 1987, cité par Labache, 1997, p. 95). Les enseignants s'attachent dès lors à tisser la cohérence entre cette conscience collective et les valeurs de la République que l'institution scolaire a vocation à cultiver.

2.4. Une application plus stricte de la laïcité depuis 2018 et sa réception par les professionnels : quelle réarticulation du pluralisme et de la laïcité?

Les entretiens menés permettent d'attester une réelle volonté des professionnels de participer à la bonne mise en œuvre de la laïcité et à l'application de la circulaire de 2018, quoiqu'avec parfois plus de réserves. Si certains professionnels s'inscrivent dans une forme de résistance à l'application stricte de la loi de 2004 à La Réunion, la volonté de faire appliquer la loi peut aller à l'inverse jusqu'à l'adoption d'une posture d'hypervigilance à l'égard des signes religieux ostensibles ou simplement visibles (Pontanier et Husser, 2022), conduisant certains professionnels à traquer le moindre indice de religiosité autant chez les filles que chez les garçons. Cette volonté scrupuleuse d'appliquer les consignes institutionnelles au risque de les outrepasser se réclame alors de la neutralité de l'école. Une enseignante décrit ainsi comment elle explique à ses élèves le cadre de la laïcité :

Je suis neutre, je n'ai pas à vous répondre. Vous n'allez pas mieux apprendre la leçon de chinois si je suis bouddhiste ou catholique. Comme on fait une visite du temple à Saint-Denis, y en a qui voulaient mettre une bougie. « Non, t'as pas le droit. C'est une sortie scolaire. » J'ai un collègue qui était pour. Non, c'est interdit par la laïcité, point. (cf. en créole dans le texte) (Français-Créole n° 2, collège situé dans le nord, 13 ans d'ancienneté, quatre dans cet établissement, native.)

Ici, peu d'explications sont données aux collégiens alors même qu'ils perçoivent que les enseignants ne partagent pas tous la même vision de la règle laïque. Certains, notamment ceux qui ont suivi les journées de formation laïcité, tendent à mettre en avant une lecture purement juridique du principe de laïcité comprise comme application stricte de l'interdiction d'exprimer des appartenances religieuses. Dans ce contexte, la visite de lieux de culte, par ailleurs encouragée par l'institution scolaire, peut apparaître comme une source de confusion pour les élèves, car elle cristallise une dissonance avec les usages précédemment consentis à l'école (accepter le fait d'allumer un cierge dans une église ou un temple chinois, ou d'effectuer une prière). À défaut d'explication, une des ressources mobilisées par les professionnels pour faire accepter en douceur cet état de fait est le recours à la langue créole. En activant une connivence identitaire entre professeurs et élèves, elle permet souvent de résorber le sentiment d'extra-territorialité de la règle laïque pour ceux d'entre eux qui ne maîtrisent pas les codes de l'institution, et dont l'habitus religieux transpire dans les activités quotidiennes. En effet, l'usage du créole implique une relation forte au territoire et il permet de reconnaître la communauté réunionnaise dans ses spécificités, notamment religieuses

(Lebon-Eyquem *et al.*, 2023, 6). C'est la langue de l'émotion (Virat, 2019), employée souvent avec les parents et lors des interactions informelles hors de l'espace domestique.

Bien que la loi n'interdise pas les signes religieux discrets, la posture de certains enseignants tendant à interdire aux élèves tout signe religieux visible (Pontanier, 2023; Pontanier et Husser, 2022) se déploie dorénavant à l'échelle de certains établissements, particulièrement ceux qui accueillent des élèves des catégories socioprofessionnelles de classe moyenne et supérieure.

Cette hypervigilance n'est pas généralisée sur l'île et des résistances minoritaires de certains enseignants sont toujours palpables dans leur vision critique de la loi, ou le fait qu'ils aient d'autres priorités à faire valoir en matière éducative et instructive. Leur logique s'amarre à la promotion d'une laïcité de reconnaissance des religions (Willaime, 2015).

En effet, une approche purement juridique et régulatrice peut entrer en tension avec une lecture interculturelle de la laïcité valorisée par une reconnaissance des ancrages religieux des élèves comme des enseignants, en raison de leur « identité parcellaire » (Marimoutou, 1988).

Je suis catholique, je vais plus trop à l'église, je suis syndiquée aussi et l'inspecteur veut que j'enlève ma croix microscopique, c'est ça qui va faire avancer la République? Moi je suis derrière mes élèves, je les pousse, on les aide, je fais l'école ouverte : tout pour qu'ils réussissent, je travaille depuis 20 ans, et je donne plus à ceux qui ont moins, c'est ça pour moi la laïcité. [...] J'ai un élève malbar qui me dit : je fais le carême. Je lui dis : c'est bien, moi aussi, remets-toi au travail, tu as le bac à travailler! (Lettres-Histoire n° 6 en LP, nord-est, 20 ans d'ancienneté, 10 dans cet établissement)

Cette enseignante mobilise en conscience un argument biographique qui enfreint l'interdiction d'indiquer à ses élèves quelles sont ses convictions religieuses dans une logique communautarienne (qui présuppose la reconnaissance des « traditions » des individus). Cette approche lui permet de créer du lien social avec des élèves qu'elle estime aptes à adopter une posture scolaire en se remettant au travail. Cette persistance d'habitus professionnels reposant sur la valorisation de la connivence religieuse est une manière indirecte de maintenir les pratiques d'une créolisation de la laïcité aujourd'hui à l'épreuve, une manière de rendre acceptable l'école pour tous – ses priorités – dans ce contexte ultrapériphérique d'une île située à plus de 9 000 km de l'Hexagone. Une autre enseignante d'histoire et de géographie souligne à cet égard sa volonté de défendre une laïcité « qui n'est pas stressante ». Tenir compte des spécificités religieuses ou spirituelles des élèves constitue à cet égard une posture plébiscitée par certains enseignants (souvent natifs, mais pas exclusivement) dont la socialisation religieuse est proche de celle de leurs élèves, et par d'autres enseignants qui

estiment que la lutte contre les signes religieux à l'école n'est vraiment pas une priorité de l'institution, confrontée à des problématiques plus graves comme les violences familiales ou l'échec scolaire.

Le souci de la neutralité peut en outre susciter la controverse au sein de la communauté éducative, par exemple lorsque certains professionnels zélés considèrent la mise en avant de certains aspects de l'identité créole comme une entorse au cadre de la laïcité. Souhaitant valoriser un art local, le *maloya*, un professeur de musique est ainsi interpellé par une collègue lui reprochant de ne pas respecter la laïcité. Interdite durant l'époque coloniale, cette musique traditionnelle chantée et dansée est aujourd'hui un des emblèmes de l'île, véritable « noyau dur » de l'identité réunionnaise (La Selve, 2015; Marimoutou, 2002; Joron, 2005 cité par Mingan, 2023). Le *maloya* présente encore de nos jours deux facettes : un aspect religieux lié au culte des ancêtres, et un aspect plus profane qui, à l'instar du *blues* américain, reflète l'expression de la douleur et de la révolte des populations opprimées.

Je décide de faire faire du *maloya* à ma classe de troisième. [...] On peut faire ça pour la fête de la musique [...] Et là, elle me dit : c'est religieux le *maloya*, tu le sais, qui va contacter les esprits au collège? [...] Et c'est moi qu'ai pas compris la laïcité? (Musique n° 1, collègue nord-est, 14 ans d'ancienneté, 9 dans cet établissement)

Sollicitée sur la controverse, l'équipe éducative en appelle à la référente laïcité, elle-même venue de l'Hexagone. Celle-ci plaidera en faveur du maintien de la manifestation du *maloya* en validant le projet de valorisation des arts culturels de l'océan Indien. Dans une perspective interculturelle, ce travail sur le *maloya* sera d'ailleurs complété par l'exploration d'autres pratiques musicales visant cette fois à mettre à l'honneur les élèves originaires de Mayotte ou des Comores.

La conscience interculturelle respectueuse de l'altérité et de la différence est toutefois, comme dans tout espace social, confrontée à des phénomènes de stigmatisation, de marginalisation, de discriminations. Depuis plusieurs décennies, La Réunion est une terre d'immigration privilégiée pour les Comoriens et de mobilité pour les Mahorais. Se pose alors la question de leur intégration à la société locale, qui fait pour sa part face à de nombreuses difficultés sociales, en particulier en matière de logement et d'emploi (Bertile, 2017). Une partie de la population réunionnaise, sensible aux arguments du rassemblement national¹⁸, fait de cette population hétérogène issue des classes populaires la cause des maux dont souffre l'île sur le plan économique, social, voire religieux. Leurs supposées difficultés à s'adapter s'ancrent dans des situations économiques précaires, la mauvaise maîtrise de la langue

¹⁸ Front national jusqu'en 2018, le rassemblement national est un parti politique français d'extrême droite réalisant régulièrement des scores importants aux élections.

française et la méconnaissance de la langue créole. Les préventions vis-à-vis des Comoriens comme des Mahorais peuvent s'exprimer dans les discussions avec les enseignants, qui font alors émerger une figure de l'altérité religieuse qui distingue l'Islam des nouveaux venus de celui, socialement acceptable (Cherblanc et Tremblay, 2019), des *Zarabs*.

Alors que la religion catholique et le syncrétisme sont entrevus majoritairement comme un élément fédérateur et intégrateur, l'Islam des classes populaires (non rattaché à la communauté dite *Zarab* qui forme un groupe socioéconomique favorisé) apparaît quant à lui comme une source de crispation sociopolitique et un facteur de mise à l'écart d'élèves susceptibles de contrarier le vivre-ensemble réunionnais, parce qu'ils tendent à rester entre eux plutôt qu'à se mélanger à leurs camarades. La stigmatisation de ces logiques communautaristes questionne certains professionnels qui redoutent que la laïcité ne devienne « une entreprise de contrôle des signes religieux visibles, principalement musulmans » (Bozec, 2020 b).

La Réunion, symbolisée par sa diversité exemplaire dont l'expression permet d'éviter le débat sur le racisme, la xénophobie et les discriminations, n'est donc pas exempte d'inégalités de traitement entre les religions à l'école. L'invisibilisation des expériences des élèves discriminés participe en cela au contournement d'un problème que la rhétorique du vivre-ensemble participe à camoufler.

Conclusion

La déclinaison réunionnaise de l'éducation à la citoyenneté semble au final témoigner d'une appropriation située d'une tradition républicaine universaliste bien davantage que d'une volonté de promouvoir un modèle alternatif de citoyenneté de type multiculturaliste. Si dans l'imaginaire politique local la valorisation des identités culturelles et religieuses contraste avec la défiance dont elles peuvent faire l'objet dans l'Hexagone, la mise en avant de la tolérance comme pivot de la formation du citoyen coïncide bel et bien avec l'approche de la diversité religieuse, qui domine les programmes nationaux d'enseignement moral et civique au niveau du collège, où la laïcité est présentée comme un cadre de sociabilité permettant la coexistence pacifique des libertés et le respect mutuel. Les thèmes de la hiérarchisation des appartenances et du caractère individuel plutôt que communautaire de la liberté religieuse apparaissent en revanche peu présents dans les discours des professionnels sur leurs pratiques, même lorsqu'il s'agit de justifier l'interdiction pour les élèves de porter des signes ou tenues manifestant une appartenance religieuse. En la matière, l'alignement progressif des pratiques professionnelles réunionnaises sur celles de la métropole n'implique pas une convergence des justifications : les enseignants et personnels éducatifs apparaissent en effet peu sensibles aux arguments qui, dans le débat public national, sont fréquemment mis en avant en faveur d'une laïcité stricte, et ils ne les mobilisent guère pour promouvoir la

laïcité auprès des élèves. L'hypervigilance vis-à-vis des signes religieux observée chez certains d'entre eux et l'invocation récurrente de la neutralité de l'école témoignent à cet égard d'un souci légaliste plus que d'une conversion à une logique jacobine. La prégnance de l'approche mémorielle dans le déploiement de la formation civique s'inscrit toutefois bel et bien dans l'horizon d'une communauté politique qui, à l'échelle du territoire, prétend transcender les groupes ethniques et culturels tout en incarnant une déclinaison locale du projet universaliste républicain. Ancrée dans une tradition de tolérance interreligieuse et pluriconfessionnelle, la matrice idéologique présidant au vivre-ensemble réunionnais a ainsi dans un premier temps contribué à faire apparaître comme superflue l'exigence de neutralisation de l'espace politique et de l'espace scolaire, perçue comme une préoccupation de Métropolitains. On observe cependant chez les professionnels interrogés une claire volonté de s'inscrire dans un héritage républicain, dont la laïcité constitue un composant important. En se représentant comme une sorte d'avant-garde de la laïcité, ils s'attachent ainsi à reconstruire une continuité entre l'interculturel réunionnais et un idéal républicain garant de l'égalité des droits et des libertés, quitte à escamoter les tensions internes au pluralisme local et les contradictions induites par la régulation accrue de la visibilité du religieux dans l'espace scolaire depuis 2018.

Références

- Andoche, J. (2011). La fabrication créole des saints : christianisme ou paganisme ? Dans B. Champion (dir.), *Religions populaires et nouveaux syncrétismes : actes du colloque international organisé à Saint-Denis de La Réunion par le CRLHOI (Centre de recherches littéraires et historiques de l'océan Indien)* (p.119-125). SURYA Éditions.
- Andoche, J., Aubourg, V. et Malbert, T. (2017). Le religieux à La Réunion. *Bulletins de l'Observatoire international du religieux*, (9). <https://hal.science/hal-02279646>
- Amilhat, C. (2021). *Apprendre le métier de citoyen : contribution à l'étude de la socialisation politique scolaire* [Thèse de doctorat, Université Paris I Panthéon-Sorbonne].
- Bertile, W. (2017). Les Mahorais à La Réunion : une « immigration subie » de Français en France. *Revue historique de l'océan Indien*, 14, 23-37.
- Bidar, A. (2013). Pour une pédagogie de la laïcité à l'école. *La Documentation française*.
- Bozec, G. (2020a). Vérité, neutralité et conflits de valeurs : les dilemmes de l'éducation civique aujourd'hui. *Raisons éducatives*, (24), 55-73.
- Bozec, G. (2020b). La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire : les enseignant·e·s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique. *Agora débats/jeunesses*, (84), 81-94.
- Chanet J.-F. (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Aubier.

- Cherblanc, J. et Tremblay, S. (2019). Le religieux socialement acceptable à l'école en France, au Québec et en Suisse romande. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*, 48(4), 521-527.
- Dewitte, P. (2004). La France se conjugue au passé composé, *Hommes et Migrations*, (1247).
- Douniès, T. (2021). Réformer l'éducation civique ? Enquête du ministère à la salle de classe. Presses universitaires de France.
- Fageol, P.-É. et Genevois, S. (2022). Adapter ou contextualiser ? Une question récurrente et un défi majeur pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les territoires d'outre-mer. *Carrefours de l'éducation*, (54), 23-37.
- Fageol, P. (2023). L'adaptation de l'enseignement de l'histoire-géographie à l'école primaire à La Réunion au cours de la Troisième République : entre reconnaissance identitaire et acculturation nationale. *Outre-Mers*, (418-419), 93-118.
- Farhat, B. (2020). La gestion institutionnelle du port de signes religieux dans l'enseignement secondaire : des personnels à l'épreuve de la régulation des frontières de la laïcité dans les établissements. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (88), 257-270.
- Ghasarian, C. (2002). La Réunion : acculturation, créolisation et réinventions culturelles. *Ethnologie française*, 32(4), 663-676.
- Joron, B. (2005). L'identité culturelle réunionnaise en perpétuelle construction avec un noyau dur : le maloya et la langue créole. Dans L. Labache, L. Médéa et F. Vergès (dir.), *Identité et société réunionnaises : nouvelles perspectives et nouvelles approches* (p.309-320). Éditions Karthala.
- Kymlicka, W. (2001). La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités. Éditions La Découverte.
- Labache, L. (1997). L'ethnicité chez les jeunes Réunionnais. *Agora débats/jeunesses*, (9), 94-104.
- Labache, L. (1999). Les relations interethniques à la Réunion. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, (31), 101-115
- Labache, L. (2002). Approche d'une situation de néocolonialisme : la problématique Zoreils-Créoles à La Réunion. *L'Autre*, 3, 519-532.
- Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains !* Seuil.
- Lagarde, B. (2013). Réunion maloya : la créolisation réunionnaise telle qu'entendue depuis sa « musique traditionnelle ». *Cahiers d'ethnomusicologie*, (26), 338-339.
- Lantheaume, F. et Urbanski, S. (dir.). (2023). Laïcité, discriminations, racisme : les professionnels de l'éducation à l'épreuve. Presses universitaires de Lyon.
- La Selve, J.-P. (2015). *Musiques traditionnelles de la Réunion*. Éditions Kréol Art.
- Marimoutou, J.-C. C. (2002), *Narlgon la lang*. Éditions Kréol Art.

- Lebon-Eyquem M., Blanchet P. et Bergeron C. (2023). Étude exploratoire d'expériences de glottophobie à l'île de la Réunion réalisée auprès d'étudiantes et d'étudiants de l'université. *Carnet de recherches de l'océan Indien*, (9).
- Martin, P. (2011). Le modèle réunionnais : diversité exemplaire ou spécificité non exportable ? *Après-demain*, (18), 20-23. <https://doi.org/10.3917/apdem.018.0020>
- Ménard, C. et Lantheaume, F. (2020). Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège. *Recherches & éducations*, (21).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - DGESCO. (2015). Programmes d'enseignement moral et civique : arrêté du 12-06-2015 [bulletin spécial]. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (6).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – DGESCO. (2018). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4). *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (30).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – DGESCO. (2019). Programme d'enseignement moral et civique des classes de seconde générale et technologique et première des voies générale et technologique [bulletin spécial]. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (1).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – DGESCO. (2019). Programme d'enseignement moral et civique des classes de terminale des voies générale et technologique [bulletin spécial]. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, (8).
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2020). Enseignement moral et civique, voie générale et technologique classe de seconde. Thème annuel : La liberté, les libertés. [Document initialement accessible en ligne sur le portail institutionnel Éduscol, mais retiré avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes].
- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2021). Enseignement moral et civique, cycles 3 et 4 : L'égalité, la diversité et les discriminations. <https://eduscol.education.fr/document/6031/download>
- Médéa, L. (2005). Hégémonie et hétéronomie : les conséquences du processus d'occidentalisation à travers la départementalisation. Repenser l'identité dans une situation pluriculturelle. Dans L. Labache, L. Médéa et F. Vergès (dir.), *Identité et société réunionnaise : nouvelles perspectives et nouvelles approches* (p.169-203). Éditions Karthala.
- Mingan, M. (2023). Le maloya : du fenwar à l'étendard. Dans *Musique et chanson en Amérique latine et dans les Caraïbes : résistances et discours de contre-pouvoir, XX^e et XXI^e siècles*, Journée d'étude UR DIRE- EA AMERIBER (Chispa) coorganisée par Lise Segas et Mónica Cárdenas Moreno, 10 mars.
- Pontanier E. (2023). À La Réunion : la laïcité à l'épreuve de la créolisation. *Éducation et Sociétés*, (49), 185-200.

- Pontanier, E. et Husser, A.-C. (2022). La laïcité scolaire vue de La Réunion : une créolisation de la loi de 2004? *Tropics*, (11), 77-89.
- Rafidinarivo, C. et Malbert, T. (2015). Dialogue interreligieux et cohésion sociale à La Réunion. Dans F. Faberon (dir.), *Liberté religieuse et cohésion sociale* (p.285-299). Presses Universitaires d'Aix-Marseille.
- Raveau, F. (1987). Ethnicités, migrations et minorités. Dans *L'éducation interculturelle* (p.106-128).
- Rousseau, J.-J. (1964). *Œuvres complètes, tome III : Du Contrat social – Écrits politiques*. Gallimard.
- Semprini, A. (2000). *Le multiculturalisme*. Presses universitaires de France.
- Regnault, J.-M. (2005). Présentation : Application et non-application outre-mer de la loi de Séparation de 1905. *Outre-Mers*, 92(348-349), 5-7.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Éditions Flammarion.
- Tibère, L. (2013). Alimentation et vivre-ensemble : le cas de la créolisation. *Anthropologie et Sociétés*, 37(2), 27–43.
- Valente, G. et Pontanier, É. (2024). Laïcité, logiques d'action et effets de contextes : une comparaison in situ des pratiques enseignantes à La Réunion (France) et à São Paulo (Brésil). Dans R. Ailincal, P. E. Fageol, S. Ferrière et J. J. Salone (dir.), *Nouvelles frontières autour des contextes de formation et d'enseignement*, Presses universitaires des Antilles.
- Virat, Mael. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative*. Éditions Odile Jacob.
- Willaime, J.-P. (2015). La prédominance européenne d'une laïcité de reconnaissance des religions. Dans J. Baubérot, M. Milot et P. Portier (dir.), *Laïcité, laïcités*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.