

Les Dossiers du GREE

ÉTNIQUE

EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Numéro 8, hiver 2020

**Laïcité, neutralité,
diversité et formation
au vivre-ensemble**

Sous la direction de José-Luis Wolfs

Présentation

Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

José-Luis Wolfs

Numéro 8, hiver 2020

Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070030ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1070030ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Wolfs, J.-L. (2020). Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble.

Éthique en éducation et en formation, (8), 5–11.

<https://doi.org/10.7202/1070030ar>

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

L'idée de ce numéro intitulé « laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble » trouve son origine dans plusieurs constats.

Le premier constat découle des défis relatifs au vivre-ensemble, lesquels s'avèrent aujourd'hui particulièrement importants, nombreux et sensibles, notamment en matière d'éducation. Certes, le vivre-ensemble a toujours constitué un objet de préoccupation important en matière éducative. Ainsi, il est courant de considérer que l'éducation poursuit trois grandes missions : l'instruction (le développement de savoirs), le vivre-ensemble (la socialisation, la formation des citoyens et citoyennes) et le développement personnel ou affectif. Bien entendu, ces trois dimensions ne sont pas cloisonnées. Les thématiques relatives au vivre-ensemble, qui peuvent être interrogées en objets de savoir, ont également des retentissements importants en matière de développement personnel ou d'épanouissement.

Toutefois, la diversité culturelle et celle des convictions, de plus en plus présente au sein de nos sociétés, particulièrement en raison de la mondialisation et de l'immigration, ont amené les systèmes éducatifs à s'interroger à la fois sur leurs valeurs fondatrices et sur leurs modalités de gestion de cette diversité. Ainsi, on a pu observer, à la fin du 20^{ième} siècle et au début de ce 21^{ième} siècle, la création d'enseignements nouveaux visant à rencontrer certaines dimensions de cette diversité et amenant, par la même occasion, les systèmes éducatifs à s'interroger sur leurs valeurs fondatrices. Deux exemples volontairement contrastés témoignent de cette évolution : la France, un État laïque, a décidé d'introduire en 2005 un Enseignement des faits religieux, puis la Norvège, qui jusqu'en 2012 avait une religion d'État (le luthérianisme) dont l'enseignement a été obligatoire jusque dans les années 1970, a décidé après une phase intermédiaire où les élèves avaient le choix entre le cours de religion luthérienne et un cours alternatif de morale non confessionnelle, d'opter en 2001 pour un cours commun intitulé Connaissance du christianisme, des autres religions et de la morale. Le Québec et certains cantons suisses ont connu des évolutions analogues. Par ailleurs, les questions liées à l'éthique et à la formation à la citoyenneté ont également fait récemment l'objet de débats sensibles dans de nombreux pays, dont la France et la Belgique. Certains pays ont également fait le choix de créer, notamment dans le cadre de la formation des enseignants et enseignantes, des enseignements spécifiques dédiés à la formation à la diversité et à la prévention de toutes les formes de discrimination, en particulier en ce qui concerne les dimensions culturelles et de genre. Ajoutons également que les organisations internationales, et en particulier le Conseil de l'Europe, pour les États qui en sont membres, ont publié différentes résolutions ou recommandations invitant les systèmes éducatifs à se saisir de ces questions. C'est le cas en particulier du Livre blanc sur le dialogue interculturel (Conseil de l'Europe, 2008).

Enfin, de nombreuses voix réclament que l'école prenne résolument en charge toute une série de défis sociétaux qui concernent au premier chef le vivre-ensemble. Citons, à titre d'exemples, les problématiques liées au développement durable qui passent par un changement de nos modes de vie, l'utilisation intelligente et prudente des réseaux sociaux (questions liées à la manipulation, aux fausses nouvelles ou au cyberharcèlement), la prévention des formes de radicalisation violente, etc.

Le deuxième constat s'établit selon le fait que l'on peut s'accorder assez facilement pour reconnaître l'importance, le nombre et la variété des défis qui concernent le vivre-ensemble, mais qu'il semble beaucoup plus difficile de définir précisément la notion elle-même. En effet, celle-ci semble souffrir de certaines faiblesses conceptuelles. Une première difficulté tient à l'usage un peu « fourre-tout » de l'expression. Ainsi, lors d'une consultation récente initiée par le ministère de l'Éducation au Québec portant sur un nouveau programme d'Éthique et vivre-ensemble, dont traite Nancy Bouchard dans un des articles de ce numéro, voici la liste des thèmes à propos desquels l'avis des répondants et répondantes était sollicité : la participation citoyenne et la démocratie, l'éducation juridique, l'écocitoyenneté, l'éducation à la sexualité, le développement de soi et des relations interpersonnelles, l'éthique, la citoyenneté numérique et la culture des sociétés. Il n'est pas évident, de prime abord, de trouver un dénominateur qui soit commun à tous ces thèmes et qui permettrait de les réunir dans une même catégorie conceptuelle, ni de savoir précisément pourquoi ces thèmes pourraient être retenus et pas d'autres. À cette première difficulté de délimitation, peuvent s'en ajouter d'autres. L'expression *vivre-ensemble* est utilisée à certains moments comme une catégorie descriptive, alors qu'à d'autres moments, elle désigne un projet de société ou un projet politique. L'échelle de référence choisie, à laquelle s'applique le vivre-ensemble, peut aussi varier considérablement : la classe, le niveau local, le pays ou encore la Terre entière. Ajoutons, dans le même ordre d'idées, qu'il peut apparaître difficile de délimiter précisément ce qui relève spécifiquement d'une formation à la citoyenneté de ce qui relève beaucoup plus largement d'une forme de socialisation.

Cette ambiguïté dégage un troisième constat, car s'il n'est guère aisé de définir précisément en quoi consiste le vivre-ensemble, il ne l'est pas moins de tenter de définir la manière d'éduquer et/ou de former au vivre-ensemble. Les formations au vivre-ensemble peuvent en effet être traversées de nombreuses tensions qu'il est possible d'articuler autour de deux questions clés qui se recoupent partiellement, soit le rapport à l'éthique ainsi que le ou les ancrages disciplinaires de référence.

En ce qui concerne le rapport à l'éthique, quelle posture adopter dans le cadre de ces formations? Prairat (2019), par exemple, distingue trois types de postures : abstentionniste, procédurale (basée sur la discussion publique argumentée et la pluralité des valeurs, et se refusant à imposer une conception de la vie bonne) et substantielle (reconnaissant un ensemble de valeurs à transmettre). Cette dernière conception comporte deux variantes :

faible ou forte. Bouchard (2019) propose d'opérationnaliser la notion de vivre-ensemble en lui donnant un contenu problématique. La notion se fonde sur un constat – nous vivons ensemble et nous sommes tous différents –, ce qui peut être une source de tensions. Ces tensions peuvent amener à construire une problématique permettant de penser le lien social, en référence à différents enjeux et/ou projets de société. Dans cette perspective, former au vivre-ensemble pourrait être apprendre à problématiser le lien social, sur la base de tensions perçues au sein de la société et en référence à différents enjeux, principalement éthiques. Ces multiples perspectives ou grilles de lectures n'épuisent évidemment pas le champ des possibles.

Une autre question clé est celle de l'ancrage disciplinaire : la formation au vivre-ensemble est-elle censée se faire de manière implicite ou doit-elle privilégier une ou plusieurs disciplines de référence? Si oui, lesquelles? Il est incontestable qu'une part de la formation au vivre-ensemble s'effectue de manière implicite, sous la forme notamment d'une imprégnation ou d'une acculturation, comme le suggèrent les théories du curriculum caché. Les systèmes éducatifs peuvent néanmoins ne pas se satisfaire d'une approche implicite et chercher à mettre en place des dispositifs spécifiques, que ce soit sous la forme de projets de classes ou d'établissement et/ou sous la forme de cours par exemple. Se pose alors la question des disciplines à privilégier, comme l'éthique, la philosophie, l'histoire, les sciences sociales et humaines, etc. Il apparaît dans les faits, comme le montrera notamment dans ce numéro l'article de Nicole Durisch examinant les plans d'étude en Suisse, que les disciplines contributrices peuvent être particulièrement nombreuses et que les approches peuvent être tantôt disciplinaires tantôt transversales à plusieurs disciplines.

À la suite de ces différents constats, les questions suivantes peuvent se poser. Quelles sont, dans le champ éducatif, les différentes conceptions du vivre-ensemble privilégiées dans la littérature scientifique internationale, dans les recommandations des organismes internationaux (UNESCO, Conseil de l'Europe), ainsi que dans les instructions officielles et les programmes de différents pays? Dans quelle mesure, les conceptions du vivre-ensemble privilégiées par les programmes et les manuels scolaires sont-elles influencées par les contextes nationaux, voire locaux, et/ou par des tendances plus générales sur le plan international, en liaison ou non avec les préconisations des organismes internationaux? Dans quelle mesure et sous quelle forme les enseignants et enseignantes sont-ils formés au vivre-ensemble? Quelles sont leurs propres conceptions du vivre-ensemble? Dans quelle mesure leurs conceptions s'inscrivent-elles en continuité ou en rupture par rapport aux orientations officielles en vigueur dans leur pays ou dans leur système éducatif? Quels sont les dispositifs concrets de formation au vivre-ensemble mis en œuvre sur le terrain? Quelles sont les postures éthiques sous-jacentes? Quels sont les ancrages disciplinaires privilégiés? Quels sont leurs effets auprès des élèves?

Il est évidemment impossible, dans le cadre de ce numéro, de traiter de l'ensemble de ces questions. C'est pourquoi le choix s'est porté principalement sur les conceptions du vivre-ensemble des acteurs éducatifs chargés d'y préparer les élèves, qu'il s'agisse d'auteurs et auteures de programmes ou de manuels scolaires, de formateurs ou formatrices d'enseignants et enseignantes, ou des enseignants et enseignantes eux-mêmes. Ainsi, trois articles portent sur les conceptions du vivre-ensemble véhiculées par les programmes ou manuels scolaires. Un aborde ces conceptions en Suisse, à propos des plans d'étude (article de Nicole Durisch), un au Québec, à propos d'un projet de cours d'Éthique et vivre-ensemble (article de Nancy Bouchard) et un au Cameroun, à propos de la question du genre dans les manuels scolaires (article de Loppa Ngassou). Deux articles traitent des conceptions du vivre-ensemble chez les formateurs et formatrices d'enseignants et enseignantes : l'un en France (article de Fabrice Dhume) et l'autre en Belgique francophone (article de José-Luis Wolfs). Enfin un article traite des conceptions du vivre-ensemble des enseignants et enseignantes en France (article de Clémentine Vivarelli).

Bien entendu, toutes les dimensions ou tensions mises en évidence à propos du vivre-ensemble ne pourront pas être abordées dans le cadre limité de ce numéro. Le choix des dimensions privilégiées dépend des ancrages théoriques des auteurs et auteures, mais aussi de la diversité des contextes nationaux ou régionaux. Ainsi, l'article de Clémentine Vivarelli, en France, s'intéresse aux conceptions des enseignants et enseignantes à propos de la laïcité; celui de José-Luis Wolfs, en Belgique francophone, s'intéressera aux conceptions des formateurs et formatrices d'enseignants et enseignantes à propos de la neutralité; celui de Nicole Durisch, en Suisse, vise à repérer les différentes significations attribuées à l'expression « vivre-ensemble » dans les plans d'étude, sachant en particulier que la plupart des cantons suisses sont régis par un principe de neutralité et qu'une minorité est laïque. L'article de Nancy Bouchard, relatif au Québec, s'inscrit dans un moment de transition entre un cours d'Éthique et culture religieuse et un projet de cours d'Éthique et vivre-ensemble. Quant aux articles de Fabrice Dhume et de Loppa Ngassou, ils s'intéressent aux questions liées à la discrimination, dans des contextes culturels différents (la France et le Cameroun).

Ces articles sont présentés dans l'ordre suivant. Les trois premiers posent quelques balises conceptuelles à propos de trois notions clés : le vivre-ensemble (article de Nicole Durisch), la laïcité (article de Clémentine Vivarelli) et la neutralité (article de José-Luis Wolfs). Le quatrième interroge le vivre-ensemble au regard de l'éthique (article de Nancy Bouchard). Les deux derniers abordent un problème particulier à la fois en matière d'éthique et de vivre-ensemble, à savoir l'existence de situations de discrimination, ainsi que les formations visant à les prévenir (articles de Fabrice Dhume et de Loppa Ngassou).

Voici à présent une présentation plus détaillée de chacun de ces articles.

L'article de Nicole Durisch intitulé « L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation » propose un inventaire des usages de

l'expression « vivre(-)ensemble » et de son correspondant allemand *Zusammenleben* à partir des versions modèles des deux principaux plans d'études en Suisse. Il dresse une cartographie du vivre-ensemble en identifiant les parties des plans d'études dans lesquelles cette notion est mobilisée et les disciplines, objectifs et contenus auxquels elle est associée. Il propose en outre une analyse des enjeux et des projets liés au vivre-ensemble, d'une part pour en dégager les lignes principales, d'autre part pour en saisir des traductions locales (la Suisse étant composée de cantons). Enfin, l'article propose, à partir des résultats de la recherche, une analyse de trois défis liés à l'éducation au vivre-ensemble en contexte scolaire et en contexte de formation des enseignants.

L'article de Clémentine Vivarelli est intitulé « Conceptions de la laïcité à l'école publique française : les raisons du succès du libéralisme moral ». À partir d'une enquête de terrain basée sur des observations ethnographiques effectuées dans 25 collèges et lycées publics, ainsi que sur des entretiens approfondis menés avec une cinquantaine d'acteurs scolaires aux profils variés, l'article met en lumière les tensions axiologiques dont l'idée de laïcité fait l'objet. La distinction entre une laïcité de type républicaine et une laïcité de type libérale permet d'éclairer l'évolution plus générale des conceptions contemporaines de la laïcité au sein de la population française. À ce titre, la laïcité républicaine semble peu à peu perdre du terrain au profit d'une laïcité de reconnaissance. Cette tendance peut sembler paradoxale de prime abord, dans la mesure où l'idée traditionnelle de la laïcité française puise son origine dans l'idéal républicain. Pourtant, le succès du libéralisme tient tout autant à la force intrinsèque du message libéral qu'à des raisons conjoncturelles.

L'article de José-Luis Wolfs, Laure Tisseyre, Delphine D'Hondt et Julie Guillaume s'intitule « 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 ». Depuis 2004, les futurs enseignants et enseignantes en Belgique francophone reçoivent une formation de 20 heures au sujet de la neutralité. Ce concept pouvant faire l'objet de multiples interprétations, cet article vise à : (1) en examiner l'évolution dans la législation scolaire en Belgique francophone entre 1958 et 2018, puis à en dégager les tensions sous-jacentes; (2) le situer, en référence à une littérature plus internationale, par rapport à différentes conceptions du vivre-ensemble et de la neutralité; (3) mieux comprendre la position des formateurs et formatrices chargés d'enseigner la neutralité aux futurs enseignants et enseignantes par rapport à ces différentes conceptions et, in fine, déterminer dans quelle mesure ces formateurs et formatrices partagent ou non une vision commune. À cette fin, 29 formateurs et formatrices ont été interviewés. Les résultats montrent une grande hybridité des conceptions à la fois du vivre-ensemble et de la neutralité. Il tend également à apparaître un décalage entre les conceptions à tendance majoritairement inclusive de ces formateurs et formatrices et les principes fondateurs du système éducatif belge (pluralisme différentialiste). Ces résultats sont analysés en référence au contexte historique et sociologique.

Le texte de Nancy Bouchard est intitulé « Proposition d'un programme d'Éthique et vivre-ensemble pour les élèves du Québec ». Le programme d'Éthique et culture religieuse en vigueur depuis 2008 dans les écoles du Québec est aujourd'hui remis en question par le ministre de l'Éducation. Ce programme sera remplacé par un nouveau programme d'Éthique et vivre-ensemble couvrant éventuellement les thèmes suivants : la participation citoyenne et la démocratie, l'éducation juridique, l'écocitoyenneté, l'éducation à la sexualité, le développement de soi et des relations interpersonnelles, l'éthique, la citoyenneté numérique et la culture des sociétés. Ces thèmes disparates peuvent-ils s'articuler dans un même programme? L'auteure pense que cela est possible à la condition que l'éthique en soit l'axe central et, avec elle, la quête éthique du vivre-ensemble par le dialogue. L'auteure argumente également que le respect de la dignité humaine en tant que visée dudit programme serait une avenue prometteuse.

L'article de Fabrice Dhume est intitulé « Former les futurs enseignants et enseignantes sur la discrimination et les rapports sociaux : d'une question en tension à une pratique sous tension ». En France, le ministère de l'Éducation nationale a introduit en 2013 l'objectif de lutte contre les discriminations dans la formation des futurs enseignants et enseignantes. À partir d'une enquête menée dans trois ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), montrant la quasi-absence de ce thème, cet article se penche sur les quelques cas d'enseignements portant malgré tout sur les discriminations et les rapports sociaux. Il montre que, outre des contraintes structurelles qui précarisent et marginalisent ces enseignements, les formateurs et formatrices doivent faire face à des résistances de la part de leurs collègues comme de la part des étudiants et étudiantes. Ces résistances s'appuient sur des ressources institutionnelles, ce qui fragilise la position d'autorité des formateurs et formatrices et de leurs savoirs scientifiques. Face à cela, les professionnels et professionnelles déploient une série de tactiques pour atténuer les oppositions, mais ces tactiques reviennent en fin de compte à affaiblir la conflictualité inhérente à ces sujets, au risque d'une dépolitisation des enjeux.

L'article de Loppa Ngassou est intitulé « Iconographie dans les manuels scolaires francophones au Cameroun (1951-2010) ». Pour l'auteure, la question féministe s'est heurtée aux cultures locales africano-camerounaises, lesquelles ne définissent pas l'égalité hommes-femmes de la même manière que l'entendent les femmes occidentales, bien que certaines similitudes puissent s'observer. Picturalement, le genre était déjà présent dans les manuels scolaires francophones au Cameroun en fonction des réalités culturelles. Toutefois, ce pays vient à peine d'amorcer sa marche selon le discours féministe mondial, que les Camerounaises aussi bien que les Camerounais ne cessent de recadrer. Bien que le mouvement féministe mondial enregistre déjà quatre vagues de revendications bien distinctes et que des courants de recherches féministes aient émergé, la question du genre n'en est qu'aux revendications de la première et, dans une moindre mesure, de la deuxième vague dans lesdits manuels scolaires.

Références

- Bouchard, N. (2019). « Vivre-ensemble : un pseudo-concept à clarifier dans le champ de l'éducation », *Symposium Les formations d'enseignant·e·s en matière de « vivre-ensemble » en Belgique, au Québec, en France et en Suisse*, Congrès de l'AREF, Bordeaux (France), 3-5 juillet 2019.
- Conseil de l'Europe, Ministres des Affaires étrangères. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, Strasbourg.
- Prairat, E. (2019). « Les valeurs : une question philosophique, un défi pédagogique », *Recherches & Travaux*, 94. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1563>

Articles

L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation

Nicole Durisch Gauthier

Numéro 8, hiver 2020
Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070031ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1070031ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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>

Résumé de l'article

Cet article propose un inventaire des usages de l'expression « vivre(-)ensemble » et de son correspondant allemand *Zusammenleben* à partir des versions modèles des deux principaux plans d'études en Suisse. Il dresse une cartographie du vivre ensemble en identifiant les parties des plans d'études dans lesquelles cette notion est mobilisée et les disciplines, objectifs et contenus auxquels elle est associée. Il propose en outre une analyse des enjeux et projets liés au vivre-ensemble d'une part pour en dégager les lignes principales et d'autre part pour en saisir des traductions locales. Enfin, l'article propose, à partir des résultats de notre recherche, une analyse de trois défis liés à l'éducation au vivre ensemble en contexte scolaire et de formation des enseignants.

L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation

Nicole Durisch Gauthier, professeure

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Résumé : Cet article propose un inventaire des usages de l'expression « vivre(-)ensemble » et de son correspondant allemand *Zusammenleben* à partir des versions modèles des deux principaux plans d'études en Suisse. Il dresse une cartographie du vivre ensemble en identifiant les parties des plans d'études dans lesquelles cette notion est mobilisée et les disciplines, objectifs et contenus auxquels elle est associée. Il propose en outre une analyse des enjeux et projets liés au vivre-ensemble d'une part pour en dégager les lignes principales et d'autre part pour en saisir des traductions locales. Enfin, l'article propose, à partir des résultats de notre recherche, une analyse de trois défis liés à l'éducation au vivre ensemble en contexte scolaire et de formation des enseignants.

Mots-clés : vivre-ensemble, *Zusammenleben*, plans d'études, formation, éthique et cultures religieuses.

Abstract : This article first presents an overview of the uses of the French phrase *vivre(-)ensemble* ("living together") and its German equivalent *Zusammenleben* in the template versions of the two main Swiss curricula. The article maps the concept of "living together" by identifying the parts of the curricula in which the concept is brought into play, and the disciplines, objectives and content with which it is associated. It also analyzes issues and projects related to "living together", on one hand in order to identify their main features, and on the other, to elicit their local translations. Finally, based on the research findings, the article analyzes three issues relating to education in "living together" in the context of schools and teacher training.

Keywords : living together, *Zusammenleben*, curricula, education, ethics & religious cultures.

Introduction

La notion composite du vivre(-)ensemble apparaît dans différents domaines, en particulier dans l'éducation (Duhamel, 2010; Duhamel et Estivalèzes, 2013; Fall, 2015; Bouchard, 2019). Utilisée comme un verbe ou sous une forme substantivée (avec ou sans trait d'union), elle n'y est presque jamais définie comme si sa signification allait de soi. Si l'on consulte les dictionnaires, on apprend d'une part que le substantif *vivre-ensemble* désigne le « fait de vivre harmonieusement entre concitoyens, dans l'égalité, le respect et la solidarité » et d'autre part que la forme *vivre ensemble* (verbe et adverbe) y est répertoriée au sens de « cohabiter » (Rey-Debove et Rey, 2013). Dans le plan d'études de la Suisse francophone, le terme y apparaît le plus souvent sans trait d'union et sans déterminant, ce qui laisse planer un doute sur sa classe grammaticale (verbe ou substantif). En allemand, dans la langue majoritaire de la Suisse, *z/Zusammenleben* est attesté aussi bien comme verbe que comme substantif, au sens de « cohabiter/cohabitation, vivre ensemble/vie commune » (Gottschalk et Bentot, 1979, p. 985). Dans le plan d'études de Suisse alémanique, seul le substantif est utilisé.

Si les notions de vivre(-)ensemble et de *Zusammenleben* peuvent effectivement désigner la cohabitation dans les plans d'études, elles ne sont pas que des catégories descriptives : elles renvoient à un projet de société qui s'exprime notamment à travers des préfixes et des compléments (par exemple « un vivre-ensemble respectueux » – *ein respektvolles Zusammenleben* – ou « apprendre à vivre ensemble ») qui en indiquent la portée normative et politique (Duhamel, 2010, p. 113, 114). C'est également en tant qu'enjeu et projet politique que la notion est mobilisée en Suisse en dehors du domaine de l'éducation. Ainsi, l'Office fédéral de la statistique organise annuellement une enquête nationale sur « le vivre ensemble en Suisse » dont l'objectif est de suivre les évolutions de la société dans plusieurs domaines comme le racisme, la xénophobie ou la discrimination et « de mieux orienter les politiques en matière d'intégration et de lutte contre le racisme » (Aeberli, 2019, p. 1).

Comme dans les autres pays francophones, la notion de vivre(-)ensemble est mobilisée en Suisse à la fois dans les plans d'études et dans les discours politiques sur l'école. Objet d'un colloque organisé à l'Université de Genève en 2002 (Audigier et Bottani), le vivre-ensemble y était analysé en grande partie dans une perspective internationale. Le présent article porte plus spécifiquement sur la Suisse et sur les nouveaux plans d'études harmonisés introduits depuis les années 2010.

Il examinera en particulier les questions suivantes : (1) En relation avec quels contenus et quelles disciplines le vivre-ensemble est-il mentionné dans les plans d'études des deux principales régions linguistiques du pays? (2) Comment le vivre-ensemble est-il décrit et à quels enjeux et défis répond-il à l'école et dans la société? (3) Existe-t-il des convergences entre les plans d'études étudiés? Des divergences? Est-il possible de repérer des traductions

locales de cette notion? (4) À quels défis l'éducation au vivre-ensemble nous renvoie-t-elle sur les plans scolaires et en contexte de formation des enseignants?

1. Le corpus

La Suisse est un pays de petite taille qui se caractérise par une forte diversité sur les plans politique (pouvoir réparti entre la Confédération, les 26 cantons et plus de 2250 communes), linguistique (quatre langues officielles dont l'allemand et le français, parlés respectivement par 66 % et 23 % des résidents), confessionnel (cantons avec de forts héritages catholiques ou protestants) et juridique (cantons laïques et cantons régis par le principe de la neutralité religieuse). Alors que, jusqu'au début des années 2010, chaque canton développait ses propres plans d'études, l'histoire scolaire suisse a été marquée récemment par un processus d'harmonisation au sein des trois principales régions linguistiques du pays avec l'introduction du Plan d'études romand (PER) entre 2011 et 2014, l'adoption du *Lehrplan 21* (LP 21) en 2014 et la mise à disposition du *Piano di studio* en 2015 (D-EDK, n. d.)¹.

Toutefois, malgré cet élan vers une harmonisation des programmes de la scolarité obligatoire, les logiques cantonales continuent à exercer une forte influence en Suisse. Le PER présente par exemple des ajouts cantonaux ainsi que des disciplines dont la mise en œuvre est laissée à l'appréciation des cantons (l'éthique et cultures religieuses, le latin et l'économie familiale). Quant au LP 21, chaque canton décide s'il l'applique et comment il l'applique (D-EDK, s. d.).

Au vu de la difficulté de tenir compte de l'ensemble des déclinaisons cantonales, nous baserons notre analyse sur les plans d'études modèles produits dans les deux principales régions linguistiques de Suisse. Pour compléter cette analyse, nous examinerons également le très récent plan d'études dédié à la discipline éthique et cultures religieuses dans le canton de Vaud, qui est une adaptation cantonale du PER (CIIP/DFJC VD, 2019)². À travers cette étude de cas, nous souhaitons mettre en évidence l'influence des contextes politiques et sociaux sur le processus d'élaboration des plans d'études (Crahay, Audigier et Dolz, 2008, p. 14) et souligner ainsi la dimension sociopolitique de ces derniers (Zinguinian, 2013).

¹ Le plan d'études de langue italienne n'a pas été pris en compte dans cette étude. Il fera l'objet d'une analyse dans une phase postérieure de notre recherche.

² Le canton de Vaud fait partie de la Suisse romande et a donc adopté le PER. En tant que spécificité cantonale, la discipline éthique et cultures religieuses a fait l'objet d'une adaptation vaudoise entre 2017 et 2019, débouchant sur un plan d'études spécifique que nous analyserons dans le cadre de cet article.

2. Méthodologie et étapes de la recherche

Pour conduire notre recherche, qui repose sur une analyse de contenus (Gauthier et Bourgeois, 2016, chap. XVI), nous avons dans un premier temps relevé l'ensemble des occurrences de « vivre(-)ensemble » et de « Zusammenleben » dans les deux plans d'études modèles, en prêtant une attention particulière aux points suivants : les parties du plan d'études dans lesquelles le vivre-ensemble est mobilisé, les disciplines scolaires et les types d'apports éducatifs auxquels il est associé, ainsi que les contenus et les objectifs auxquels il est lié. À travers cet inventaire, il s'agissait dans un premier temps d'établir une cartographie du vivre-ensemble (c'est-à-dire : où le vivre-ensemble se rencontre-t-il, et en association avec quoi?).

La méthodologie utilisée est compréhensive et interprétative (Karsenti et Savoie-Zjak, 2011). Il ne s'agit pas de considérer la fréquence statistique des occurrences (Pires, 1997, p. 64), mais d'offrir un panorama des occurrences du vivre-ensemble et, selon une approche inspirée de l'analyse inductive, de leur donner du sens au sein des contextes dans lesquels ils sont mobilisés (Blais et Martineau, 2006). N'ont pas été considérés dans cette recherche les mots qui pouvaient avoir un sens voisin, ni les parties des plans d'études qui ne mentionnent pas le vivre-ensemble, mais qui pourraient entrer en résonance avec les thématiques traitées. N'ont pas non plus été considérés d'autres prescrits faisant partie des curricula, tels les moyens d'enseignement. En revanche, la recherche a été exhaustive et systématique.

Nous avons ensuite cherché à déterminer à quels enjeux et projets ces différentes occurrences du vivre(-)ensemble étaient associées. Nous avons fondé nos analyses sur la définition du vivre-ensemble, telle qu'établie par Nancy Bouchard à partir d'un large corpus textuel étudié en collaboration avec son équipe. Selon cette définition, « [l]e vivre ensemble est :

- une donnée naturelle**
 nous vivons ensemble

nous partageons le même monde, vivons dans un monde commun (État-nation, communauté politique, humanité)
- nous sommes différents

différences individuelles, linguistiques, sociales, culturelles, sexuelles, religieuses, politiques
- problématique**

nous observons une tension entre le monde commun et ce qui nous sépare
- qui nécessite de penser le lien social**

de penser les conditions de coexistence, penser l'en-commun

• **car il s'agit d'un enjeu
et d'un projet de société**

d'un idéal commun à poursuivre, notamment par l'éducation. » (Bouchard, 2019, p. 12)

Les occurrences de l'expression « vivre(-)ensemble » dans les plans d'études étant souvent très succinctes, et dans le PER principalement limitées au titre de la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie », il n'a pas été possible d'établir de correspondances point par point entre ces occurrences et les cinq parties de la définition mises en évidence ici. Nous nous sommes cependant appuyée sur cette définition pour décrire, à partir des contenus mis en lien avec le vivre-ensemble et donc à partir de leurs contextes d'occurrence (Duhamel, 2010, p. 117), d'une part, ce qui relève de la description d'une donnée naturelle (que nous exprimerons dans nos tableaux par une forme verbale, par exemple « nous vivons ensemble dans une école et une société où il existe des religions et des croyances différentes ») et, d'autre part, l'idéal ou l'enjeu auquel le travail sur le vivre-ensemble est supposé répondre (que nous exprimerons dans nos tableaux par un substantif, par exemple « tolérance et ouverture à l'altérité par le biais de la connaissance »). Dans les trois premiers tableaux présentés dans cet article, ces parties – donnée naturelle et enjeu/projet – apparaîtront dans des lignes (LP 21) et des colonnes (PER) séparées et libellées comme telles.

Une fois ce travail d'interprétation réalisé, nous avons entrepris une analyse des enjeux et projets liés au vivre-ensemble, d'une part pour en dégager les lignes principales, d'autre part pour en saisir d'éventuelles traductions locales. Cette analyse doit beaucoup à la sociologie du curriculum (Forquin, 2008) selon laquelle les contenus des plans d'études – qui font partie du curriculum prescrit – ne constituent en aucune façon une culture universelle, mais sont le fruit d'un tri, d'une sélection faite à l'issue de débats et de négociations entre des groupes défendant des perspectives divergentes et qui, de ce fait, sont ancrés dans un contexte particulier. Deux points ont retenu notre attention : la question des langues en Suisse alémanique et celle de la cohésion sociale et des radicalisations dans le canton de Vaud³, des questions qui sont débattues dans les sphères sociales et politiques en Suisse et qui, de ce fait (Blumer, 1977), peuvent être appréhendées comme des problèmes sociaux.

³ D'autres éléments pourraient être investigués, comme l'association faite dans le LP 21 et le PER entre vivre(-)ensemble et activités physiques en commun : s'agit-il d'un héritage de l'armée de milice souvent présentée comme un instrument de cohésion nationale en Suisse (par exemple, RSA, 2019, chap. 2)? On rappellera qu'en Suisse, notamment, la gymnastique a été introduite à l'école pour contribuer à l'éducation militaire de la jeunesse (Girardin, 2018).

Nous avons également effectué un travail de comparaison entre les plans d'études à l'appui de nos cartographies et des recherches de tiers portant sur les plans d'études analysés. Pour ce faire, nous avons opté pour une comparaison axée sur les différences observables (Descola, 2006, p. 424). Les résultats repris en conclusion sont majoritairement issus de ce travail de comparaison qui, en impliquant un va-et-vient entre les prescrits, a favorisé la prise de distance et la défamiliarisation (Vigour, 2015, partie 2, chap. 3). C'est à partir de l'ensemble des résultats de la recherche qu'ont été esquissés les trois défis de formation présentés en conclusion.

3. Résultats des analyses

Les résultats sont organisés en quatre parties. La première et la deuxième présentent les résultats de nos analyses du LP 21 et du PER, la troisième discute de l'adaptation vaudoise du plan d'études d'éthique et cultures religieuses, la quatrième propose les résultats de notre approche comparée du PER et du LP 21.

Zusammenleben dans le LP 21⁴

L'expression *Zusammenleben* est attestée dans les diverses parties du LP 21. Elle est en effet utilisée dans les textes généraux qui présentent les missions de l'école (p. 21), dans les chapitres introductifs aux différents domaines disciplinaires (par exemple, le domaine des langues, p. 58), dans les indications didactiques (par exemple, le domaine « Économie, Monde du travail, Économie familiale », p. 258), dans les domaines de compétences et les perspectives intégrées à ces domaines (NMG.10, ERG.5, WAH.5) ainsi que dans les niveaux qui découpent les domaines (par exemple, NMG.2.1.c, p. 276). Un relevé des occurrences de *Zusammenleben*, dont le tableau 1a ci-dessous présente un panorama, indique que le substantif est souvent utilisé comme une catégorie descriptive : il décrit la cohabitation spatiale et relationnelle des êtres humains sur la Terre, des différentes espèces (humaine, animales et végétales) dans l'environnement, des élèves à l'école, des citoyens en Suisse, des individus au sein des familles et des sujets au sein de collectivités. De fait, on constate que le vivre-ensemble est décrit à de multiples échelles, depuis l'échelle macro de la planète jusqu'à celle micro de l'individu.

⁴ Les numéros de page renvoient systématiquement à la version papier du LP 21 (D-EDK, 2016). Les traductions de l'allemand en langue française sont de l'auteure (il n'existe pas de traduction officielle du LP 21 en français).

Tableau 1a. *Zusammenleben* dans le LP 21 : extraits

Échelle environnement, Terre	Échelle du pays	Échelle de l'école	Échelle de la famille et de la vie quotidienne	Échelle de l'individu-élève (en lien avec le collectif)
<p>« Les élèves sont capables » [...] « d'explorer les animaux et les plantes dans leur environnement immédiat » et de « décrire leur cohabitation » (LP 21, NMG.2.1c, p. 276).</p> <p>« Les élèves sont capables » [...] « de décrire les questions et les thèmes relatifs à notre monde et au vivre-ensemble des êtres humains sur terre et de les expliciter et les classer lors de discussions » (LP 21, NMG.7.4c, p. 295).</p>	<p>« En Suisse le plurilinguisme a une fonction identitaire. Le fait d'être en contact avec plusieurs langues dans un espace aussi réduit est à la fois une chance et un défi, aussi bien pour l'apprentissage des langues que pour le vivre-ensemble » (LP 21, Langues, p. 58).</p> <p>« Les élèves sont capables de faire le portrait de Suissesses et de Suisses qui ont contribué de manière significative à l'évolution du vivre-ensemble ou de la justice sociale en Suisse et dans le monde » (LP 21, RZG.5.3c, p. 354).</p>	<p>« Le vivre-ensemble au quotidien de l'école favorise et enrichit les compétences transversales » (LP 21, <i>Überfachliche Kompetenzen</i>, p. 31).</p> <p>« La cohabitation sociale, la communauté et l'enseignement sont co-façonnés par tous les participants » (LP 21, <i>Bewegung und Sport</i>, p. 450).</p> <p>« Des activités physiques en commun aident à participer de manière active à la communauté scolaire et favorise le vivre-ensemble » (LP 21, <i>Bewegung und Sport</i>, p. 450).</p> <p>« [L'école] favorise le respect réciproque dans le vivre-ensemble avec d'autres personnes, en particulier en lien avec les cultures, les religions et les modes de vie » (LP 21, <i>Grundlagen</i>, p. 20).</p> <p>« Les élèves sont encouragés à co-façonner leur vie et leur vie en commun. L'école est aussi bien un lieu d'expérience qu'un terrain d'exercice pour cela » (LP 21., <i>Ethik, Religionen, Gemeinschaft</i>, p. 262).</p>	<p>« Organiser les travaux domestiques et le vivre-ensemble (dans la vie quotidienne, à la maison) » (LP 21, WAH.5.2, p. 341).</p> <p>« Les élèves sont capables de décrire différentes formes de cohabitation, leurs chances et leurs défis dans la vie quotidienne (par ex. colocation, famille traditionnelle, famille monoparentale, famille recomposée) » (LP 21, WAH.5.2, p. 341).</p>	<p>« Dans une société démocratique pluraliste, il est nécessaire de trouver sa propre identité, d'être tolérant et de contribuer à un vivre-ensemble respectueux. Pour y parvenir, les élèves réfléchissent à des expériences fondamentales et acquièrent une compréhension des valeurs et des principes éthiques. Ils abordent des traditions et des représentations religieuses et apprennent à traiter la diversité des points de vue et les héritages culturels avec respect et conscience. Cela contribue à la tolérance et à la reconnaissance de modes de vie religieux et séculiers et ainsi à la liberté de conscience et de croyance au sein d'une société démocratique » (LP 21, <i>Ethik, Religionen, Gemeinschaft</i>, p. 252).</p> <p>« Communauté et société : façonner le vivre-ensemble et s'engager » (dans ce processus) » en lien avec :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la gestion de conflits 2. l'amitié 3. les institutions publiques 4. le pouvoir et le droit 5. le politique <p>Par exemple, trouver des solutions pour résoudre des conflits, décrire les sentiments d'amour et d'amitié, discuter de questions liées à la sexualité, prévenir les discriminations (LP 21, NMG10, p. 304-306).</p> <p>« Les élèves sont capables d'évaluer de manière critique les comportements et leur impact dans le domaine de la sexualité » (LP 21, ERK, 5.3d, p. 271).</p>

Le substantif *Zusammenleben* est attesté dans le LP 21 en lien avec le domaine disciplinaire « Nature, Homme, Société » en particulier à travers la compétence « co-façonner le vivre-ensemble et s'engager » (NMG.10), l'étude des modes de vie et des habitats humains (NMG.7), la description de la cohabitation des animaux et des végétaux en sciences de la nature (NMG.2); avec les diverses perspectives qui sont rattachées à ce domaine (« Espaces, Temps et Sociétés », « Économie, Monde du travail, Économie familiale », « Éthique, Religions, Communauté » qui contient la compétence « Moi et la communauté : co-façonner la vie et le vivre-ensemble »); avec le domaine des langues et celui des activités physiques et sportives. Les noms des domaines et des perspectives, tantôt disciplinaires tantôt thématiques, témoignent du caractère interdisciplinaire du LP 21⁵. Comme dans le PER, l'éducation au développement durable (EDD) y est transversale. Par son association à divers thèmes, dont « politique, démocratie et droits humains », l'EDD est travaillée non seulement en relation avec l'éducation à la citoyenneté (EC)⁶, mais aussi avec le vivre-ensemble (NMG.10.1, 4 et 5, p. 304). Le LP 21 propose ainsi un tissage étroit entre l'EDD, l'EC et le vivre-ensemble (Ziegler, 2018, p. 1).

L'interprétation de nos données à l'appui de la définition de Nancy Bouchard permet de mettre en évidence à la fois des éléments qui ressortent d'une donnée naturelle qui est plus ou moins explicitement problématisée et les enjeux et projets de société qui leur sont liés (tableau 1b). Il s'agit de connaître notre environnement, de travailler à l'entente entre les peuples, de développer le respect et la tolérance entre les Suisses, de permettre à l'élève de trouver son identité et de déterminer ses valeurs tout en contribuant à la tolérance au sein d'une société individualiste, pluraliste et démocratique, de participer de manière positive à la société et de favoriser la cohésion au sein de l'école.

Tableau 1b. *Zusammenleben* dans le LP 21 : analyses

Échelle environnement, Terre	Échelle du pays	Échelle de l'école	Échelle de la famille et de la vie quotidienne	Échelle de l'individu-élève (en lien avec le collectif)
<p>Donnée naturelle :</p> <p>Nous cohabitons avec les plantes et les animaux sur notre planète. Il existe une diversité de communautés sur Terre.</p>	<p>Donnée naturelle :</p> <p>Nous vivons dans un pays plurilingue où la diversité est une richesse et un défi.</p>	<p>Donnée naturelle :</p> <p>Nous vivons dans une école qui fonctionne comme une microsociété que chacun co-façonne.</p>	<p>Donnée naturelle :</p> <p>Nous expérimentons des formes de vivre-ensemble à l'école, mais aussi durant les loisirs et en famille.</p>	<p>Donnée naturelle :</p> <p>Nous vivons ensemble dans des collectivités, chacun avec nos propres systèmes de croyances et de valeurs.</p>

⁵ Par exemple, le domaine « Espaces, Temps et Sociétés » comprend, au secondaire 1, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté (Fink et Gautschi, 2017, p. 74-75).

⁶ La désignation en allemand est *politische Bildung*, littéralement formation politique, parfois associée à *Menschenrechtsbildung*, formation aux droits humains. Pour un historique et une discussion sur l'articulation entre EDD et EC dans le LP 21, voir Ziegler (2011).

Enjeu/projet de société :	Enjeu/projet de société :	Enjeu/projet de société :	Enjeu/projet de société :	Enjeu/projet de société :
<p>La connaissance de notre environnement.</p> <p>Le développement global et la paix, le dialogue interculturel (références transversales, L.21, NMG.7, p. 293 et suivantes).</p>	<p>La paix entre les Suisses à travers l'apprentissage des langues (des autres) et la connaissance de modèles historiques.</p>	<p>L'implication de chacun (éthique de la responsabilité). Le respect de l'autre dans une logique de réciprocité.</p>	<p>La prise en charge des tâches quotidiennes au sein d'un ménage, la gestion des aspects sociaux, juridiques et économiques du quotidien.</p>	<p>La découverte de sa propre identité, l'identification de ses valeurs et le respect des autres systèmes de croyances et de valeurs (contribution à la liberté de conscience et de croyance).</p> <p>La connaissance du droit et la contribution à la paix sociale (valeur d'engagement).</p> <p>La prévention (des conflits, des discriminations, des violences sexuelles, etc.).</p>

Les enjeux et projets ne manquent pas et on remarquera qu'ils répondent en partie à des problématiques sociales et politiques qui sont débattues au Québec à propos du vivre-ensemble, telles que le pluralisme culturel et religieux, les dérives de l'individualisme et la crise du lien social (Duhamel, 2010, p. 117). Le fait que le contexte cité soit québécois n'est pas un obstacle. Cela montre au contraire que les programmes intègrent une série de préoccupations communes et des discours, voire des doxas scolaires⁷ qui se déploient au-delà des frontières nationales. S'il y a indéniablement des aspects communs dans les problématiques sociales et politiques que les différents systèmes scolaires se proposent de traiter à travers l'éducation – les déficits de lien social font précisément partie des domaines dans lesquels l'école se reconnaît comme légitime dans une prise en charge (Zinguinian, 2013, p. 57) –, l'analyse et la comparaison des plans d'études permettent également de reconnaître dans ces derniers des inflexions plus locales. Il est frappant, par exemple, de voir le LP 21 mettre l'accent sur l'apprentissage des langues nationales pour la cohésion des Suisses, alors que cet apprentissage fait précisément l'objet de vives querelles politiques en Suisse alémanique, comme en témoignent les initiatives visant à supprimer l'apprentissage du français à l'école primaire au profit de l'anglais déposées dans plusieurs cantons (Zimmermann et Lambelet, 2014). En soulignant l'importance de l'apprentissage des langues nationales pour une tolérance réciproque (D-EDK, 2016, p. 58), le LP 21 prend de facto parti dans la querelle des langues dont les débuts peuvent être retracés jusqu'au début du 20^e siècle (Giudici et Grizelj, 2016). Cet exemple nous rappelle que même si les plans d'études récents se conforment à des standards nationaux et internationaux et utilisent un langage standardisé

⁷ Ce terme est utilisé ici dans le sens d'une « réponse de sens commun qui prétend s'imposer comme une évidence alors qu'elle est d'abord une expression de la pensée dominante » (Heimberg, 2012). Selon Heimberg, une doxa n'est pas seulement une manifestation d'opinion du seul espace public, elle peut aussi provenir des milieux académiques.

(HarmoS, 2007)⁸, ils sont également le produit de débats politiques régionaux qui transparaissent ici dans les arguments déployés autour du vivre-ensemble. Cette insistance sur le plurilinguisme de la Suisse et sur son caractère identitaire (*identitätsstiftend*) n'apparaît d'ailleurs pas dans le PER, où l'apprentissage de l'allemand, langue de la population majoritaire, n'a pas à ce jour fait l'objet d'initiatives populaires⁹.

3.1 Vivre ensemble et exercice de la démocratie dans le PER

Le PER est structuré en trois grandes parties : les domaines disciplinaires, les capacités transversales et la formation générale (FG). C'est dans cette dernière partie que figure la thématique transversale « Vivre ensemble et exercice de la démocratie », dont la majorité des apprentissages qui lui sont liés « ne revêtent pas un caractère aussi contraignant que ceux des domaines disciplinaires » (CIIP, 2010b, p. 14). Comme cela ressort de l'intitulé de la thématique transversale, l'expression « vivre ensemble » est inséparable dans le PER de l'exercice de la démocratie. Ainsi, dans les contenus qui sont mis en lien avec cette thématique, il n'est pas possible de distinguer ce qui relèverait de l'un ou de l'autre. Les deux sont rapportés à l'EC et en particulier à son pôle « pratique citoyenne à l'école » (CIIP, 2010b, p. 21). Ce pôle vise à « permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public, ...) » (CIIP, 2010b, p. 21). De ces lignes se dégage l'idée que l'école est une institution dont la bonne marche dépend de la participation de ses membres, en particulier de celle des élèves, selon le modèle d'une démocratie active et participative. Les élèves ont des droits (par exemple, le droit à la différence) et des devoirs (par exemple, le respect des règles scolaires), et développent des savoir-faire et savoir-être dont on pense qu'ils sont utiles à la vie collective (principalement scolaire) et au travail d'équipe (CIIP, 2010b, p. 54-55).

Comme la pratique citoyenne, la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie » est transversale dans le PER. Les tableaux 2a, 2b et 2c listent les objectifs de cette thématique (du cycle 1 au cycle 3) et les disciplines et contenus auxquels ils sont associés. À l'instar du tableau dédié au LP 21, les deux dernières colonnes affichent le résultat de nos analyses à l'appui de la définition de Nancy Bouchard (2019).

⁸ En Suisse, le concordat HarmoS (accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation à l'école obligatoire), entré en vigueur en 2009, à la suite d'une acceptation par le peuple suisse de nouveaux articles constitutionnels sur la formation, a servi de cadre à l'élaboration des deux plans d'études. Si le LP 21 suit le concordat sur l'apprentissage d'une deuxième langue nationale à l'école primaire, l'argumentation qu'il déploie en faveur du vivre-ensemble révèle, elle, la dimension sociale et politique de cette question.

⁹ On remarquera que cet apprentissage fait également l'objet d'un commentaire très ancré dans le contexte régional lorsqu'il est dit que la langue allemande « est souvent sujette à des attitudes négatives » (CIIP, 2010c, p. 19).

Tableau 2a. Vivre ensemble et exercice de la démocratie dans le PER – Cycle 1

Vivre ensemble et exercice de la démocratie – objectifs	Discipline	Contenus (extraits)	Donnée naturelle	Enjeu/projet
Cycle 1, FG14-15 ¹⁰ Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer	Éthique et cultures religieuses (PER générique)	« Sensibilisation à des valeurs telles que le respect, le pardon, le partage, le dialogue, la paix, l'estime, la justice en exploitant des situations vécues en classe » (CIIP, 2010c, p. 70-71).	Nous vivons ensemble dans une école et il existe des situations de classe possiblement conflictuelles.	L'adhésion à, l'élucidation ou le partage de valeurs éthiques et civiques ¹¹ .
Même objectif avec l'indication : « Privilégier le respect des différences pour vivre ensemble » (CIIP, 2010c, p. 70-71)	Éthique et cultures religieuses (PER générique)	« Observation et découverte des ressemblances et des différences entre les élèves (<i>physiques, origines, langues, religions</i>) » (CIIP, 2010c, p. 70).	Nous vivons ensemble avec nos ressemblances et nos différences.	La création d'un en-commun où chacun respecte les différences.
	Géographie	Différencier « les espaces de l'école en identifiant les utilisateurs, les fonctions » pour « contribuer à élaborer un règlement d'école » (CIIP, 2010c, p. 57).	Nous partageons un espace dans lequel les règles peuvent varier selon les lieux.	Le développement d'un comportement adapté aux différents espaces de l'école.
	Français	« Le texte qui règle les comportements. Compréhension des consignes pour agir [...], création de consignes pour agir », avec pour indication pédagogique « respecter les règles de vie » (CIIP, 2010f, p. 34-35). Confrontation « des propositions, des opinions et en utilisant la négociation » (CIIP, 2010h, p. 22).	Nous vivons ensemble dans une école et nous avons besoin de règles pour cohabiter. Les êtres humains ne partagent pas les mêmes opinions.	Le respect de règles collectives. La création d'un commun à travers la confrontation à d'autres opinions et la négociation.

¹⁰ Explication du code. FG = Formation générale. 14-15 : le chiffre notant la dizaine (p. ex. 14) indique le degré auquel l'objectif est travaillé, ici le cycle 1.

¹¹ Selon la typologie d'Heinich (2017), le « souci de ne pas faire du mal » qui transparait dans des valeurs comme le respect ou le pardon relèvent du registre éthique alors qu'une valeur comme la justice, qui est moins individuelle et plus collective, fait partie du registre civique. Si l'on suit la typologie de Schwartz (1992), on reconnaît des valeurs qui relèvent du registre universel (la paix, l'égalité, la justice) et d'autres qui relèvent du registre de la sollicitude (le pardon).

	Éducation physique et sportive	« L'interaction et la communication avec ses camarades, la solidarité dans une équipe ou rivalité dans un jeu ». Connaître et respecter les « règles de base d'au moins trois jeux différents », « les rôles dans les jeux pratiqués » (CIIP, 2010i, p. 51, 61).	Nous vivons ensemble et avons besoin de règles pour fonctionner ensemble.	La connaissance et le respect de règles, l'entraînement à des rapports sociaux de type compétitif ¹² .
	Éducation nutritionnelle	« Découverte d'aspects ethno-culturels de l'alimentation » (CIIP, 2010i, p. 51).	Nous mangeons tous mais les traditions culinaires divergent.	Le respect de l'autre et l'ouverture.

Au cycle 1, le « vivre ensemble » est lié à la construction de règles et à leur application. Les disciplines qui y contribuent sont le français, à travers la compréhension et la rédaction de « textes qui règlent des comportements », mais aussi à travers la confrontation des opinions dans le cadre de débats ou à travers la négociation. La géographie permet de prêter attention aux différents espaces et d'envisager ainsi des réglementations différenciées selon les lieux, tandis que le programme d'éthique et cultures religieuses fait référence aux comportements des élèves en lien avec des valeurs éthiques. Ces éléments renvoient à la promotion du « respect des règles de vie en communauté » qui fait partie des missions de l'école publique (CIIP, 2003, repris dans CIIP, 2010a, p. 13) et qui constitue la part essentielle de l'éducation à la citoyenneté au cycle 1 (Marc, 2017, p. 16).

Tableau 2b. Vivre ensemble et exercice de la démocratie dans le PER – Cycle 2

Vivre ensemble et exercice de la démocratie - objectifs	Discipline	Contenus (extraits)	Donnée naturelle	Enjeu/projet
<u>Cycle 2, FG24</u> Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs	Géographie	« Sélection d'informations, comparaisons et mise en relation de sources diverses afin de répondre à une question donnée, de vérifier une hypothèse » (CIIP, 2010d, p. 78).	Nous vivons ensemble et chacun doit assumer sa part de travail.	Un travail d'équipe collaboratif où chacun prend ses responsabilités.
<u>FG25</u> Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire	Éthique et cultures religieuses (PER générique)	« Observation de la nécessité de règles, de valeurs et de lois au travers du décalogue et de personnages religieux [...]. « Sensibilisation aux valeurs de justice, partage, liberté, dignité et paix en exploitant des situations vécues ». « Approche des valeurs (partage, liberté, dignité, solidarité, respect, responsabilité, ...) à partir des témoins profanes et religieux d'hier et d'aujourd'hui » (CIIP, 2010d, p. 108-109).	Nous vivons ensemble et il existe des situations possiblement conflictuelles (en classe et dans la société).	La création d'un commun à travers la reconnaissance de règles et de lois (appui sur l'éthique chrétienne et sur des modèles religieux). La reconnaissance de valeurs éthiques et civiques communes (appui sur des personnalités profanes et religieuses modèles).

¹² Heinich (2017, p. 251) classe le sport dans le registre ludique des valeurs, « en tant qu'il relève de l'agon, de la compétition ».

	Géographie	« Identification et caractérisation de différents groupes de personnes concernées [...] et de son propre positionnement parmi les acteurs » (CIIP, 2010d, p. 74).	Dans la vie collective, il existe une pluralité de groupes de personnes et de positionnements.	L'identification de son propre positionnement et l'acceptation d'opinions divergentes; une approche systémique permet de mieux se saisir des enjeux sociaux et environnementaux.
	Histoire	« Distinction entre fiction [...] et réalité ». Identification de « différences de représentation à propos d'un événement, d'une période ». Identification de « l'émetteur d'un témoignage ou d'une interprétation et la catégorie d'acteurs à laquelle il appartient » (CIIP, 2010d, p. 91).	Nous sommes souvent conduits à penser qu'il n'existe qu'un point de vue, qu'une réalité.	La prise de distance sur les aspects identitaires et affectifs pour penser le commun.

Alors que le programme d'éthique et cultures religieuses comporte, au cycle 1, l'indication « privilégier le respect des différences pour vivre ensemble », la reconnaissance de l'altérité et le développement d'un respect mutuel sont plus particulièrement exercés au cycle 2 (tableau 2b). On aurait pu s'attendre à ce que l'objectif de reconnaissance de l'altérité porte principalement sur la diversité culturelle et religieuse, mais ce n'est pas le cas. C'est une posture qui relève à la fois d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui est visée ici et que je qualifierais volontiers de méthodologique : il s'agit en géographie de situer son positionnement parmi ceux de différents acteurs et de privilégier une approche systémique des situations étudiées et en histoire d'accepter et de développer une pluralité d'interprétation, de distinguer mythe et réalité afin d'amener « un peu de recul sur les questions identitaires » (CIIP, 2010k, p. 48). Il se dessine ici en creux l'idée selon laquelle une approche systémique, analytique et distanciée des mondes sociaux, alliée à une réflexion sur son propre positionnement ou son identité, favorise le vivre-ensemble et l'exercice de la démocratie.

Attestée pour les disciplines des sciences humaines et sociales, l'idée se retrouve également dans le programme des sciences de la nature des cycles 2 et 3 en lien avec la démarche scientifique, cette dernière étant envisagée comme apte à fournir une base rationnelle d'un monde partagé où chacun est capable d'écouter l'autre et de remettre en question ses propres idées. Enfin, on trouve, au cycle 3 (tableau 2c), des apprentissages liés à la diversité culturelle, tels que la comparaison des sociétés humaines en histoire ou encore la découverte d'aspects ethnoculturels de l'alimentation en éducation nutritionnelle. Quant au plan d'études d'éthique et cultures religieuses du cycle 3, qui est mis en lien de manière globale avec l'objectif du vivre-ensemble, on y trouve l'écho de différentes missions attribuées à l'école publique de Suisse romande, en particulier celle de « rendre accessible la connaissance [...] des cultures religieuses, afin de permettre à l'élève de comprendre sa propre origine et celle des autres, de saisir et d'apprécier la signification des traditions et le

sens des valeurs diverses cohabitant dans la société dans laquelle il vit » (CIIP, 2003, repris dans CIIP, 2010a, p. 15).

Tableau 2c. Vivre ensemble et exercice de la démocratie dans le PER – Cycle 3

Vivre ensemble et exercice de la démocratie - objectifs	Discipline	Contenus	Donnée naturelle	Enjeu/projet
<u>Cycle 3, FG35</u> Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel et social	Éthique et cultures religieuses	Lien avec l'ensemble du plan d'études du cycle 3 : « Comparer diverses expressions sociologiques des religions à travers les rites, les fêtes et l'art ». Repérage « de mécanismes de fonctionnement idéologique », d'un « comportement qui conduit au fanatisme, à une dérive sectaire ». Description et évaluation des « enjeux éthiques d'une situation donnée en dépassant le niveau strictement émotionnel ». « Découverte du témoignage de personnalités humanistes ou religieuses marquantes ». Connaissance de « l'origine et de l'évolution des religions », l'identification des grandes questions existentielles » et la « comparaison des réponses des différents systèmes de pensée » (CIIP, 2010e, p. 106-107).	Nous vivons ensemble sur une planète et dans un pays où coexistent différentes religions	Une plus grande tolérance à travers la connaissance des religions et celle des mécanismes idéologiques susceptibles de cliver. Le développement d'une responsabilité éthique à l'exemple de personnalités humanistes et religieuses marquantes.
	Histoire	Lien avec l'ensemble du plan d'études du cycle 3 : « Comparaison des sociétés humaines en tenant compte de différentes dimensions (sociale, économique, politique, religieuse, culturelle,...) », « analyse des différentes conceptions des relations entre individus et groupes sociaux à différentes époques » (CIIP, 2010e, p. 57).	Les sociétés humaines sont diverses et peuvent être analysées en fonction de différentes dimensions.	Une approche analytique des problématiques sociales pour favoriser la prise de distance.
en acquérant une habileté à débattre ¹³	Sciences de la nature	Utilisation de la démarche scientifique : « prise en charge de sa part de travail et de ses responsabilités dans la recherche et prise en compte de l'avis et du travail des autres participants à une recherche », « respect des règles du débat scientifique (écoute de l'autre, respect des idées d'autrui, remise en question de ses propres idées, ...) », (CIIP, 2010e, p. 10, 38).	Nous travaillons ensemble et chacun doit assumer sa part de travail et prendre en compte l'avis et le travail des autres, même si les idées ne sont pas partagées.	Un travail d'équipe collaboratif où chacun prend ses responsabilités. La démarche scientifique comme base rationnelle d'un monde partagé où chacun est capable d'écouter l'autre et de remettre en question ses propres idées.

¹³ J'ai ajouté ici cette composante de l'objectif FG35, sans laquelle il serait difficile de faire le lien entre l'objectif de la formation générale et certains apprentissages visés.

Comme cela ressort de notre tableau 1a et des déclarations du PER concernant la pratique citoyenne et les apprentissages fondamentaux à l'école (FG14-15 et CIIP, 2010j, p. 24), les jeunes élèves doivent avant toute chose être sensibilisés « aux règles de la classe et de l'établissement essentielles au « vivre ensemble », ainsi qu'à la responsabilité inhérente à la répartition des tâches de chacun ». Si la socialisation des élèves fait partie des missions courantes de l'école – l'école socialise, éduque et instruit – on sera frappé, d'une part, par l'insistance avec laquelle les textes analysés soulignent le respect des règles (dans le cadre de la discipline du français, le respect des règles de vie est mentionné comme indication pédagogique), mais aussi par le fait que le respect des règles soit exclusivement envisagé par rapport à la classe et à l'établissement scolaire et non dans une perspective plus large et plus prospective (par exemple former les élèves à devenir les citoyens d'un monde futur). Cela soulève, à notre avis, deux interrogations : d'une part, celle du type de citoyenneté dont l'enfant devrait faire l'apprentissage et, d'autre part, la pédagogie proposée pour y parvenir (Miaille, 2008; Heimberg, 2011). Si l'on raisonne à partir de deux modèles qui s'opposent, la question pourrait être formulée ainsi : s'agit-il de développer une citoyenneté d'appartenance, voire d'obéissance par le respect de règles communes ou d'une citoyenneté d'émancipation à travers des dispositifs de délibération qui visent à « oser penser par soi-même, oser se prendre en charge » (Fabre, 2011, p. 181, qui se réfère ici à Kant)? Les attentes qui s'expriment dans le PER sont ambiguës : pacification des relations scolaires et maintien de l'ordre scolaire d'un côté, formation critique et construction d'une personne autonome de l'autre (Audigier, 2001, p. 264). À cette ambiguïté, qui est attestée dans d'autres programmes scolaires, s'ajoute, dans le PER, un phénomène de rabattement de la citoyenneté sur la socialisation au cycle 1 : tout se passe comme si, en matière de vivre-ensemble à l'école, le jeune élève devait passer d'abord par une phase intense de socialisation focalisée sur le respect des règles, avant d'être invité à développer d'autres compétences comme celle du débat au cycle 2 (FG25) ou de s'ouvrir à la complexité du monde au cycle 3. Le plan d'études d'éthique et cultures religieuses du cycle 1 semble aller dans le même sens. En préconisant de sensibiliser les élèves à un certain nombre de valeurs, il invite davantage à la pratique d'une éthique prescriptive qu'à une éthique réflexive ou délibérative, puisqu'il s'agit de rendre les élèves réceptifs à ces valeurs (les sensibiliser à) sans indiquer un cadre de dialogue ou de discussion. Au cycle 2, l'appui sur l'éthique chrétienne (le décalogue) et sur des modèles religieux pour la reconnaissance d'une expérience sociale ordinaire – la nécessité de règles et de valeurs – ajoute un problème supplémentaire si l'on entend proposer un enseignement qui se veut détaché du religieux (Heinzen, 2015, p. 78).

Les échelles macros sont bien sûr aussi présentes dans le PER, mais elles sont liées à d'autres thématiques de la Formation générale que celle du vivre-ensemble, en particulier à la thématique « Interdépendances (sociales, économiques, environnementales) (CIIP, 2010b, p. 23-24). En ce qui concerne la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie », il faut attendre le cycle 3 pour la voir associée à des finalités et des contenus qui concernent plus largement la société et l'environnement, comme à travers la visée « prendre conscience

de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable » (CIIP, 2010b, p. 13). Cependant, là encore, si l'on retourne à l'objectif de la formation générale (FG35), on s'aperçoit que les indications pédagogiques sont presque toutes en lien avec la vie scolaire et qu'elles ont trait en priorité à l'ordre scolaire (par exemple « veiller à établir clairement les règles de fonctionnement inhérentes à une démocratie active dans le cadre scolaire », CIIP, 2010b, p. 55).

3.2 Vivre ensemble dans l'adaptation vaudoise du plan d'études d'éthique et cultures religieuses

Durant les années 2017-2019, le plan d'études d'éthique et cultures religieuses a fait l'objet d'une refonte partielle dans le canton de Vaud (CIIP/DFJC VD, 2019). Cette dernière a eu lieu dans un contexte particulièrement délicat pour la discipline. Après avoir été associée à l'histoire en 2013 et, de fait, avoir perdu une grande part de son autonomie, l'éthique et cultures religieuses est à nouveau affaiblie en 2017 : elle ne sera plus évaluée et sera enseignée sous forme d'activités ponctuelles. Une législature plus tard, les débats reprennent, avec pour objectif de « forger un consensus pour mettre en œuvre le nouvel enseignement » et pour « concrétiser le programme de législature du Conseil d'État, qui promeut la cohésion de la société et la prévention de la radicalisation » (État de Vaud, juin 2018b, dia 4). Pour y parvenir, un groupe de travail est créé. Le résultat est une réduction radicale du plan d'études et la fixation d'une nouvelle dotation horaire de beaucoup inférieure à celle dont la discipline jouissait avant d'être réduite à des activités ponctuelles. Une comparaison du nouveau plan d'études (CIIP/DFJC VD, 2019) avec l'ancien (CIIP, 2010c, d, e) montre également que c'est l'axe « cultures religieuses » qui perd le plus grand nombre de contenus. Ont été supprimés en particulier une partie des contenus en lien avec l'histoire biblique (personnages et récits bibliques), l'étude de la place et du rôle des religions dans les sociétés, les témoignages de personnalités humanistes ou religieuses marquantes et les perceptions religieuses et laïques face à la question de la mort et de l'au-delà. En revanche, une sensibilisation à la notion de croyance/non-croyance a été ajoutée et surtout l'axe « éthique » fait l'objet d'une plus grande visibilité¹⁴.

À la différence du PER, l'adaptation vaudoise du plan d'études n'indique pas de liens vers la formation générale. L'expression « vivre ensemble » y est cependant utilisée à plusieurs reprises (en gras dans les tableaux 3a et 3b), notamment dans les intentions de la discipline qui associent explicitement éthique et vivre-ensemble.

¹⁴ Les objets à travailler en éthique ne sont pas plus nombreux qu'auparavant (les valeurs citées sont même moins nombreuses), mais le plan d'études est plus explicite sur les savoir-faire et attitudes à travailler en lien avec la formation générale au cycle I (par exemple, respecter des règles, donner son avis et respecter l'avis de l'autre ainsi que les aspects en lien avec la santé, comme respecter ses besoins). On remarquera aussi qu'à travers la réduction des contenus de cultures religieuses, l'axe éthique ressort avec davantage de force, d'où cette idée d'une plus grande visibilité.

Tableau 3a. Vivre ensemble dans l'adaptation vaudoise du plan d'études d'éthique et cultures religieuses – Cycle 1 (version 2019)

Partie du plan d'études	Intentions et contenus travaillés	Mise en lien avec	Donnée naturelle	Enjeu/projet
Intentions	« Enfin, ils [les élèves] développent une réflexion éthique orientée vers la recherche du vivre ensemble ». (CIIP/DFJC VD, 2019, p. 2).	L'axe éthique de la discipline.	Nous vivons ensemble dans une école et nous partageons des valeurs différentes.	L'éthique au service du vivre ensemble.
Éthique	« Sensibilisation à l'importance de règles de base pour se sentir bien avec soi-même et avec les autres [...] ».	Les apprentissages fondamentaux : Apprendre à vivre ensemble , à interagir avec ses pairs, à accepter une autorité, des règles de vie, etc.	Nous vivons ensemble dans une école et nous avons besoin de règles pour cohabiter.	L'attention à ses besoins et à ceux des autres, le respect des règles et de l'autorité.
	« Sensibilisation à des questions d'éthique en rapport avec le vécu des élèves (en classe et hors de la classe) ».	L'espace familial de l'élève (classe, école, maison) ainsi que l'espace vécu (place de jeux, jardin...).	Nous vivons à l'école des situations dans lesquelles interviennent des questions éthiques.	L'éthique au service du vivre ensemble.
Cultures religieuses	« Sensibilisation à la notion de croyance /non-croyance et à la diversité des croyances pour saisir la tolérance et le respect de la différence » (CIIP/DFJC VD, 2019, p. 2).	Les fêtes religieuses et civiles selon les objectifs et le contexte de la classe ; première découverte des trois grandes religions monothéistes ; découverte du personnage de Jésus.	Nous vivons ensemble dans une école et dans une société où il existe une diversité de religions, de croyances/non-croyances et de pratiques.	Tolérance et ouverture à l'altérité par le biais de la connaissance.

Comme cela ressort des contenus liés à l'éthique, le travail sur les valeurs y est très présent, ainsi que l'accent sur la règle qui est le premier contenu mentionné. Par rapport au PER, la dimension de respect (de la règle, de l'autorité) y est même accentuée. Si les formulations choisies ont l'avantage d'être plus précises que celles du PER – par exemple, il ne s'agit plus de sensibiliser aux valeurs, mais à l'importance du *respect de* ces valeurs, elles pourraient être d'autant plus sujettes à critique pour qui définit l'éthique comme une pratique de la délibération qui a pour visée principale le développement de l'autonomie du sujet (Bourgeault, 2019).

Tableau 3b. Vivre ensemble dans l'adaptation vaudoise du plan d'études d'éthique et cultures religieuses – Cycles 2 et 3 (version 2019)

Partie du plan d'études	Intentions et contenus travaillés	Mis en lien avec	Donnée naturelle	Enjeu/projet
Éthique Cycle 2	« Sensibilisation à l'importance du respect des valeurs et principes éthiques fondamentaux pour le vivre ensemble . Explication du bien-fondé des règles de vie de la classe, de la société (respect, partage, liberté, justice, solidarité...). »	Identification du processus de décision au niveau communal (géographie-citoyenneté)	Nous vivons ensemble (école, société) et il existe des valeurs et des principes éthiques à respecter.	Le respect de valeurs et de principes éthiques pour une vie en société.
Cultures religieuses Cycle 2	« Découverte des valeurs humanistes et religieuses portées par les figures des fondateurs (Jésus, Moïse, Bouddha, Mohamed) » (CIIP/DFJC VD, 2019, p. 6).		Il existe des valeurs au sein des religions.	Les figures religieuses sont des modèles pour la paix sociale.
Éthique Cycle 3	« Réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents ou en lien avec la société à travers le temps ». « Découverte du point de vue de certaines religions ou pensées philosophiques sur ces thèmes ». « Sensibilisation des élèves aux implications éthiques de leurs propres attitudes et comportements (responsabilité) : Harcèlement (psychique et physique), discrimination (race, genre, sexe, handicap), dépendance, radicalisation idéologique, religieuse » (CIIP/DFJC VD, 2019, p. 8).	Repère à partir de critères objectifs un comportement qui conduit au fanatisme, à une dérive sectaire.	Individuellement et collectivement, il se présente des situations éthiques. Les adolescents ont des pratiques à risques.	L'ouverture à l'altérité par le biais de situations vécues individuellement et collectivement et par la connaissance de points de vue religieux et philosophiques. Le développement chez les élèves d'une responsabilité éthique concernant leurs attitudes et comportements en particulier ceux considérés comme problématiques.

Au cycle 3, la formulation est moins prescriptive (il s'agit de réfléchir sur des situations éthiques et non de respecter des valeurs), mais la dimension moralisatrice y est fortement présente, puisqu'il s'agit de sensibiliser les adolescents aux implications éthiques de leurs attitudes et comportements (responsabilité) en lien avec le harcèlement, la discrimination, la dépendance et la radicalisation. Outre la focale mise sur des manifestations sociales exclusivement négatives, on notera que la formulation choisie pourrait aussi conduire l'école

à imputer aux élèves la responsabilité de problématiques sociales complexes, comme si ces dernières ne dépendaient que d'eux. Le risque encouru est d'instrumentaliser le concept de responsabilité dans le sens d'un désengagement de l'État au profit d'une sur-responsabilisation individuelle (Gendron et Bouchard, 2015).

Rapportées à nos réflexions sur la possibilité de cerner une traduction locale du vivre ensemble dans les prescrits, ces modifications par rapport au PER sont du plus grand intérêt. Elles peuvent en effet être mises en lien avec le contexte politique et social qui les a vues naître – un contexte marqué par les attentats de Paris – et avec les objectifs politiques du moment : le travail sur les cultures religieuses et le traitement des questions de radicalisation qui s'accomplissent en classe participent à des luttes identifiées comme prioritaires par l'État, à savoir celle d'éviter le repli des individus et les tendances communautaristes et celle de lutter contre les radicalisations et les extrémismes violents (Conseil d'État du canton de Vaud, 2017, p. 11). Quant à l'objectif du respect de valeurs communes pour favoriser le vivre-ensemble, il peut être mis en lien aussi bien avec l'objectif de cohésion sociale (nous partageons tous les mêmes valeurs) que celui de prévention de la radicalisation (les valeurs éthiques et civiques comme antidote). Par rapport au PER où l'école représentait, on l'a vu, l'échelle principale, l'échelle est ici davantage sociétale et liée au contexte du moment, ce que la cheffe de Département exprime de la façon suivante : « L'enseignement en "Éthique et cultures religieuses" [...] éveillera au vivre-ensemble dans une société multiculturelle, conformément au Programme de législature du Conseil d'État qui s'est fixé comme buts la garantie de la cohésion sociale et la prévention des radicalisations » (État de Vaud, juin 2018a, p. 2). Avec cette entrée de la prévention des radicalisations dans le plan d'études vaudois, on assiste à une pédagogisation d'un problème social comparable à l'entrée de l'EDD dans les curricula de Suisse romande, processus analysé par Méliné Zinguinan (2013) et défini par elle comme « le renvoi à l'institution scolaire de la prise en charge de domaines qui en étaient écartés, c'est-à-dire un élargissement des responsabilités de l'école » (p. 57).

Si l'on examine à présent les logiques qui ont conduit au redimensionnement du plan d'études, il apparaît que ce dernier a été guidé par plusieurs intentions : celle de réduire la dotation horaire allouée à la discipline, celle de supprimer une partie des éléments relevant de l'ancienne histoire biblique¹⁵, celle de favoriser l'interdisciplinarité (au détriment cependant de l'intégrité et de l'autonomie de la discipline) et celle d'une visibilisation de l'enseignement de l'éthique (État de Vaud, juin 2018, p. 2). Il est intéressant de constater que le canton de Vaud suit une voie tout à fait contraire à celle du canton laïque de Genève : alors que dans le canton de Vaud des voix se font entendre pour se défaire ou pour réduire

¹⁵ Les éléments « la vie de Jésus » et « Abraham » ont été maintenus, ce dernier cependant en tant que figure de référence des trois monothéismes. De même, le plan d'études prévoit d'étudier les valeurs humanistes et religieuses portées par Jésus, Moïse, Bouddha et Mohammed, selon une approche qui privilégie la prise en compte d'une pluralité de religions.

l'enseignement sur les religions, le canton de Genève, en inscrivant l'enseignement du fait religieux dans sa nouvelle loi sur la laïcité de l'État (LLE, 2018, art. 11), le renforce. Dans le premier cas, on se trouve en présence d'une discipline qui se sécularise, au risque de disparaître, et dans le second cas, cet enseignement sort de la zone taboue où, pour des raisons de soi-disant incompatibilité avec la laïcité, il était confiné pendant des décennies.

3.3 Analyses comparées du PER et du LP 21

Dans cette section, nous présentons les résultats de deux analyses comparées entre les trois plans d'études. Les résultats de la première ont été rassemblés dans un tableau qui recense les particularités du PER et du PER vaudois dans la première colonne et du LP 21 dans la seconde (tableau 4). S'agissant d'une comparaison basée principalement sur les différences, nous n'avons pas tenu compte ici des convergences (par exemple la connaissance de la diversité culturelle et religieuse pour favoriser la tolérance et l'ouverture à l'autre, le « travailler ensemble » comme moyen de façonner le vivre-ensemble). La deuxième comparaison propose une approche plus macroscopique puisqu'elle se base sur les orientations générales des deux plans d'études (multidisciplinarité et interdisciplinarité, approche par compétences).

Tableau 4. Comparaison entre le PER/PER vaudois et le LP 21

Questions	PER (et PER VD)	LP 21
Quelle langue?	Français	Allemand
Où, de manière générale?	Thématique transversale « vivre ensemble et exercice de la démocratie », qui est l'un des cinq thèmes de la formation générale.	Dans le domaine « Nature, Homme, Société ».
En lien avec quoi principalement?	Pôle transversal « pratique citoyenne à l'école ». Disciplines des sciences humaines et sociales (histoire, géographie, éthique et cultures religieuses). Français, éducation physique et sportive, éducation nutritionnelle.	Compétence 10 du domaine « Nature, Homme, Société » qui contient des sous-compétences en lien avec l'éducation à la citoyenneté et les perspectives qui font partie de ce domaine : « Espaces, Temps et Sociétés », « Économie, Monde du travail, Économie familiale », « Éthique, Religions, Communauté » La compétence 5 de la perspective « Éthique, Religions, Communauté » intitulée « Moi et la communauté : co-façonner la vie et le vivre-ensemble ». Langues (diversité linguistique en Suisse), éducation physique et sportive et éducation familiale.
Quelles spécificités par rapport au vivre-ensemble (comme objet d'étude et comme fin)?	Insistance sur le respect des règles au cycle 1. L'école comme cadre constant de référence.	Le vivre ensemble envisagé comme objet d'étude à des échelles multiples (individu, école, famille/vie quotidienne, Suisse, Terre, environnement). L'accent mis sur le proche (la classe), mais aussi sur le lointain dès le cycle 1.

	<p>Accent sur les démarches analytiques et distanciées en SHS et la démarche scientifique en SN.</p> <p>Prévention contre des problématiques sociales ciblées par le politique : fanatisme, dérives sectaires (PER), radicalisation, harcèlement, discrimination (PER VD).</p> <p>Éthique chrétienne et personnages religieux et humanistes pris comme témoins (PER); valeurs des figures des fondateurs comme objet de découverte (PER VD).</p>	<p>La résolution de conflit et la promotion d'une éducation à la paix.</p> <p>La prise en compte de la sphère familiale et de la vie quotidienne.</p> <p>L'analyse et la prise de position à propos de rôles genrés et l'identification de facteurs de discrimination et de violence (aspects préventifs).</p> <p>La réalisation de portraits de Suissesses et de Suisses qui ont contribué de manière significative à l'évolution du vivre-ensemble ou de la justice sociale.</p>
--	--	--

Il ressort de ce tableau qu'au-delà des spécificités de chaque plan d'études, il existe des options didactiques communes, tel le recours à des personnalités dont on dresse le portrait ou dont on étudie les témoignages et qui fonctionnent comme des points de repère. Cependant, alors que le PER prescrit la découverte de témoignages de personnalités humanistes et religieuses pour travailler sur les valeurs (Gandhi, Mère Teresa, le dalaï-lama, Martin Luther King, Aung San Suu Kyi, etc.) (CIIP, 2010e, p. 106-107), dans le LP 21, c'est le critère national qui prévaut. On remarquera que le problème principal qui pourrait surgir à l'école publique n'est pas l'étude de ces personnalités religieuses en soi – dans la liste des Suisses étudiés dans le LP 21 figurent aussi des personnalités religieuses, telles que Nicolas de Flue ou Ulrich Zwingli –, mais l'usage qu'on en fait et les fins visées. Cela pose plus fondamentalement la question des cadrages didactiques des objets liés aux mondes religieux, et dans ce cas particulier, le cadrage qui consiste à inviter l'élève à créer un lien personnel avec l'objet étudié (Frank et Bleisch, 2017, p. 73-74). Ce cadrage nous semble peu adapté dans un enseignement sur les religions dispensé à l'école obligatoire, qu'il soit mis en œuvre au sein d'un cours d'éthique et cultures religieuses ou d'un cours d'histoire. Nous estimons que la distinction opérée par le LP 21 entre les compétences concernant la religion (NMG 12; ERG 4 et 5) et les compétences concernant l'éthique (NMG 10 et 11; ERG 1, 2 et 3) est une option plus appropriée que celle choisie dans le PER et le PER vaudois qui mêle cultures religieuses et valeurs.

Une autre différence qui est apparue à la lumière de nos comparaisons est la place accordée par le LP 21 au *Zusammenleben* comme objet d'apprentissage (l'élève est conduit à étudier la cohabitation des êtres à toutes les échelles). Le mot y apparaît moins comme un concept ou comme un projet (viser un vivre-ensemble harmonieux) que dans son sens courant (celui des dictionnaires) et donc doté d'une portée descriptive (Smith, 2014, p. 130). Cette différence doit-elle être imputée à un usage germanophone de l'expression qui se distinguerait d'un vivre-ensemble francophone plus conceptuel? Afin de cerner plus finement les différences linguistiques, il est indéniable qu'une étude sur les sens donnés à l'expression *Zusammenleben* au sein de l'espace social et politique de la Suisse alémanique serait d'une très grande utilité, mais un tel projet dépasse clairement les limites de cette contribution.

En ce qui concerne notre comparaison à une échelle plus macroscopique, nous avons retenu pour l'analyse le caractère interdisciplinaire ou multidisciplinaire des deux plans d'études et l'approche par compétence qui nous paraît plus fortement assumée dans le LP 21 que dans le PER. L'entrée par les différences a pour but, nous l'avons dit, d'organiser les différences observables (Descola, 2006, p. 424). Elle n'implique pas l'absence de ressemblances ou de points communs. Ainsi, le concordat HarmoS, qui a servi de cadre à l'harmonisation des plans d'études, a fixé une liste de domaines de formation que l'on retrouve aussi bien dans le PER que dans le LP 21. Cependant, dans ce dernier, le domaine nommé « sciences humaines et sociales » (*Sozial- und Geisteswissenschaften*) apparaît sous le nom de « Nature, Homme, Société » (*Natur, Mensch, Gesellschaft*). Cette différence n'est pas anodine : alors que dans le PER les disciplines scolaires sont structurées en fonction de leurs relations aux disciplines académiques de référence, le LP 21 prend en considération « le monde tel qu'il se donne à voir aux enfants, c'est-à-dire de manière non disciplinaire » (Fink et Gautschi, 2017, p. 78; D-EDK, 2016, p. 250). Les deux logiques mises à l'œuvre – l'une épistémologique, l'autre pédagogique – peuvent être mises en relation avec la manière dont sont structurés les domaines disciplinaires. Dans le LP 21, l'interdisciplinarité est privilégiée aussi bien au niveau des processus d'apprentissage que des objets traités, alors que dans le PER, les disciplines gardent leur autonomie et leur structure de savoir selon une logique de multidisciplinarité (Fink et Gautschi, 2017, p. 79; Klein, 2011, p. 18). Cette différence explique les divergences que nous avons pu constater dans la façon d'intégrer le vivre-ensemble dans chacun des plans d'études : alors que le PER propose une organisation dans laquelle ce sont les disciplines qui prennent en charge le thème transversal du vivre-ensemble, le LP 21 propose de travailler le vivre-ensemble principalement à partir de la compétence 10 du domaine « Nature, Homme, Société », laquelle « relie différentes perspectives » et « traite de questions fondamentales qui nous concernent en tant qu'êtres humains ou qui concernent notre environnement social, culturel et naturel » (D-EDK, 2016, p. 264). Ainsi, l'ouverture du LP 21 dès le cycle 1 à un vivre-ensemble planétaire peut être mise en lien avec la logique pédagogique adoptée par le LP 21 qui consiste, on l'a vu, à prendre « le monde tel qu'il se donne à voir aux enfants ». On peut se demander si un lien du même type pourrait être établi entre le maintien des disciplines scolaires dans le PER et le fait que l'horizon de travail y soit l'école. En tous les cas, le domaine des sciences humaines et sociales dans le LP 21 est envisagé de manière plus étendue que dans le PER (par exemple, inclusion au cycle 3 de la perspective « Économie, Monde du travail, Économie familiale »), ce qui explique sans doute pourquoi le vivre-ensemble est aussi envisagé dans le LP 21 sous l'angle de la sphère familiale et de la vie quotidienne.

Le fait que le LP 21 soit résolument orienté sur les compétences (D-EDK, 2016) a, à notre avis, également un impact sur les apprentissages proposés¹⁶. Nous avons noté que le LP 21 propose une compétence nommée « Communauté et société : façonner le vivre-ensemble et s'engager » (NMG.10). Dans les niveaux de compétence décrits au cycle 1, les élèves sont invités à décrire des expériences de vivre-ensemble à l'école, de formuler des opportunités pour un vivre-ensemble réussi (par exemple en prenant des égards, en célébrant ensemble) (NMG10.1.a), d'identifier leurs besoins et ceux des autres en cas de conflits et de proposer des solutions de résolution équitables (NMG10.1.b et c, D-EDK, 2016, p. 304). L'utilisation de verbes comme « décrire » (*beschreiben*) ou « formuler des opportunités » (*Möglichkeiten formulieren*) renvoient à des activités cognitives qui, dès le début de la scolarité, créent une mise à distance par rapport à l'objet vivre-ensemble. Une autre particularité des compétences du LP 21 en lien avec le vivre-ensemble est de permettre, outre le respect des règles scolaires, une prise en compte d'un vivre-ensemble plus large que celui de l'école : les élèves sont en effet invités à prendre connaissance, à décrire et à classer des caractéristiques de différents modes de vie d'enfants provenant de contrées éloignées qui incluent l'habitat, le travail et le vivre-ensemble (*Wohnen, Arbeiten, Zusammenleben*) (D-EDK, 2016, p. 292). L'utilisation du substantif « *Zusammenleben* » est ici largement descriptive et paraît peu en rapport avec un enjeu ou un projet social ou politique. Cependant, le travail proposé conduit l'élève à considérer d'autres manières de vivre ensemble que la sienne et permet, outre la mise à distance induite par l'activité cognitive elle-même, un décentrement par rapport au contexte dans lequel il vit. Comme on l'a vu, à cet intérêt pour le vivre-ensemble à l'échelle humaine vient encore s'ajouter la prise en compte des animaux et des végétaux (NMG2, 1.c; D-EDK, 2016, p. 276).

C'est en décrivant avec précision les opérations cognitives attendues des élèves et en déclinant les compétences tout au long de la scolarité obligatoire que le LP 21 se distingue à mon avis le plus du PER dans sa façon de présenter et d'appréhender la question du vivre-ensemble. Dès le cycle 1, le vivre-ensemble est en effet une question qui dépasse les limites de la classe et qui permet un décentrement de l'élève. Cet intérêt précoce pour un vivre-ensemble au-delà des murs de la classe témoigne-t-il aussi d'une recherche de pacification des relations sociales plus générale que la pacification des relations scolaires dès les premières classes? L'attention portée à une éducation à la paix et à la résolution de conflits dans les deux premiers cycles vient ici à l'appui d'une telle hypothèse (D-EDK, 2016, p. 304).

¹⁶ Il n'est pas le lieu ici de discuter dans quelle mesure les objectifs d'apprentissage du PER (CIIP, 2010h, p. 28-29) correspondent à des compétences ou non. Le fait que le PER procède à des découpages très fins de ces objectifs d'apprentissage (découpage en composantes) et possiblement liés à des contenus précis, comme en éthique et cultures religieuses, me conduit ici à considérer le PER comme étant moins orienté sur les compétences que le LP 21.

Conclusion

Nous allons revenir en conclusion sur les principales convergences et divergences constatées entre les plans d'études sur la question du vivre-ensemble (question 3 de notre introduction) et sur les enjeux de formation que nous avons pu identifier à partir de notre investigation (question 4 de notre introduction).

Le vivre-ensemble est traité dans les plans d'études tantôt comme un objet d'étude (principalement dans le LP 21); tantôt comme une fin que l'on vise à travers la mise en œuvre de démarches scientifiques (la rationalité, le multiperspectivisme, la pensée systémique au service du vivre-ensemble dans le PER), à travers l'éthique et l'étude de la diversité culturelle et religieuse (PER et LP 21) et à travers la prévention contre ce qui peut cliver (LP 21, PER et PER VD); tantôt comme un savoir-faire comportemental, en particulier le respect des règles (dans le LP 21, le PER et le PER VD au cycle 1); tantôt comme un « travailler ensemble » (négociations, débats, répartition des tâches, projets communs dans le PER et le LP 21). En Suisse alémanique, comme en Suisse romande, le vivre-ensemble est travaillé par un bouquet de disciplines : les sciences humaines et sociales en première ligne, mais aussi les sciences de la nature et l'éducation physique et sportive, auxquelles s'ajoutent le français et l'éducation nutritionnelle pour le PER, les langues et l'économie familiale pour le LP 21 (voir notre tableau 4). La prise en compte d'un vivre-ensemble familial et quotidien dans le LP 21 a été mis en lien avec la conception étendue et interdisciplinaire du domaine « Nature, Homme, Société » (Gautschi, 2017, p. 45-46). De manière générale, nous avons constaté que le LP 21 adoptait une approche plus globale du vivre-ensemble que le PER.

À côté des enjeux communs du vivre-ensemble qui ressortent de nos tableaux 1, 2 et 3 (par exemple l'ouverture à l'autre dans une logique de réciprocité) et des manières communes de répondre à ces enjeux (par exemple, l'initiation à la diversité des systèmes culturels et religieux, le travail sur les valeurs), la comparaison curriculaire a aussi été l'occasion de mettre en évidence le caractère local et contextuel de certaines réponses apportées aux enjeux du vivre-ensemble, tels l'apprentissage des langues nationales en Suisse alémanique et la prévention des radicalisations en Suisse romande. Les liens qui ont pu être établis entre ces particularités et des problématiques débattues dans les arènes publiques et politiques locales documentent l'influence des débats sociopolitiques sur le processus d'élaboration des plans d'études. Ils témoignent de traductions locales du vivre-ensemble à une époque où l'élaboration des curricula répond à des logiques d'harmonisation, voire d'uniformisation (Lenoir, 2014, p. 9).

À une échelle plus micro et toujours sur la base d'une analyse comparée, notre recherche a également permis de mettre en évidence des différences dans les stratégies proposées par les plans d'études suisses alémaniques et romands pour travailler le vivre-ensemble au cycle 1, le PER portant la focale sur le vivre-ensemble à l'école avec un

souci prononcé pour le respect des règles, le LP 21 invitant les élèves, dès les premières classes, à s'intéresser à des formes de vivre-ensemble attestées dans des contrées éloignées. Certes, en liant, aux cycles 2 et 3, la démarche scientifique à la thématique « vivre ensemble et exercice de la démocratie », le PER invite lui aussi les élèves à un décentrement, mais cette étape intervient après une phase centrée sur le respect des règles et son horizon reste principalement l'école. L'ouverture, dès les premières classes, à un vivre-ensemble planétaire qui comprendra au cycle 2 également les plantes et les animaux est une spécificité du LP 21. Nous l'avons mise en lien avec la logique pédagogique adoptée par le LP 21 qui consiste à considérer « le monde tel qu'il se donne à voir aux enfants » (Fink et Gautschi, 2017, p. 79; D-EDK, 2016, p. 250).

À partir des résultats de notre investigation, nous souhaiterions pointer trois enjeux liés à la formation au vivre-ensemble que nous avons en partie déjà esquissés et dont nous souhaiterions reprendre la critique ici. Le premier enjeu touche à l'organisation du temps scolaire, le deuxième interroge la nature des apprentissages programmés et le troisième s'intéresse aux processus d'apprentissage des élèves. Ces trois enjeux, qui articulent éthique, justice sociale et régulation des activités d'enseignement-apprentissage, seront envisagés en lien avec le contexte scolaire, mais également en lien avec la formation professionnelle des enseignants.

Un contenu d'enseignement qui est partout et nulle part. Le vivre-ensemble dépassant le cadre d'une discipline et ne possédant ni créneau horaire ni heure d'enseignement spécifique, son enseignement risque fort de dépendre de la volonté de l'enseignant. Ce risque est particulièrement élevé dans le PER, où le vivre-ensemble fait partie de la formation générale dont les apprentissages sont peu contraignants (CIIP, 2010a, p. 149). La formation au vivre-ensemble risque d'autant plus d'être délaissée que l'éthique et cultures religieuses, qui propose de nombreux contenus en lien avec le vivre-ensemble, est en Suisse romande une spécificité cantonale, ce qui signifie que les cantons décident s'ils souhaitent l'intégrer dans la grille horaire et selon quelle intensité. Dans le canton de Vaud, par exemple, la dotation horaire oscille entre 15 et 8 périodes par année selon l'âge des élèves (État de Vaud, 2018b, diapo 10). La transversalité de la thématique est aussi une difficulté en formation des enseignants, en particulier là où les didactiques se présentent sous la forme de didactiques des disciplines (scolaires). Des réflexions analogues concernant la mise en œuvre ont été développées à propos de l'enseignement de l'EDD (Zinguignan, 2013, p. 52) et de l'EC (Ziegler et Schneider, 2011, p. 109).

Une formation qui se réduit à une conformité aux codes de bonne conduite et à une moralisation. Comme on l'a vu, l'expression « vivre(-)ensemble » peut relever d'un constat – l'école comme un lieu de cohabitation – mais elle représente aussi un « état de fait social à construire » (Duhamel, 2010, p. 118) : pour vivre ensemble et participer activement à la vie démocratique, les élèves doivent être entraînés au débat, à la discussion et à la

négociation. Ils doivent être capables de donner leur opinion et de respecter celles de leurs camarades. Ce faisant, deux tensions doivent à mon avis être l'objet d'une attention particulière sur le plan didactique : d'une part, la tension entre cohésion sociale et prise en compte de la diversité (Bourgeault, 2019), et, d'autre part, la tension qui existe entre une prescription moralisatrice (notamment à travers le travail sur les valeurs) et le développement d'une pensée critique (Heimberg, 2011; De Cock, 2015). La première tension invite les acteurs à réfléchir aux moyens qu'ils se donnent pour s'ouvrir à l'autre, l'autre qui n'est pas comme eux, qui est source de conflits potentiels et qui, donc, résiste à une visée d'uniformisation à moins de le réduire à ce qu'il n'est pas, à faire de lui et malgré lui « le même que nous », ce qui du même coup met en échec toute tentative de prise en compte de la diversité. La deuxième tension, qui peut être formulée à l'échelle de l'élève comme une tension existant entre une conformité aux codes de bonne conduite et de bien-pensance et l'exercice d'une réflexion autonome, peut être mise en lien avec le travail en éthique et en citoyenneté. La question qui se pose dans ce contexte est la suivante : s'agit-il d'amener les élèves à adopter des valeurs et des normes dans une visée d'obéissance et de conformité aux normes scolaires et sociales ou de leur permettre de développer une réflexion sur ces valeurs et ces normes dans une visée émancipatrice? On rejoint ainsi des critiques déjà exprimées à propos du vivre-ensemble, notamment le fait que le vivre-ensemble « réduirait la citoyenneté à la socialisation » et que le vivre « n'est pas un moyen pour une autre fin, mais la sienne propre » (Duhamel, 2010, p. 119-122). Le travail de prévention qui fait partie de l'éducation au vivre-ensemble (par exemple, la prévention contre la violence dans le LP 21, contre le harcèlement ou contre les radicalisations dans le PER VD) est aussi susceptible d'entraîner un rabattement sur des approches normatives ou des stratégies d'évitement. En effet, les enseignants spécialistes formés aux sciences humaines et sociales, qui sont les principales disciplines concernées par le vivre-ensemble, n'ont souvent pas acquis, durant leurs études universitaires, de compétences particulières en matière de prévention. Le risque est de voir ces acteurs se rabattre sur une moralisation stigmatisante et peu efficace ou d'éviter purement et simplement ces contenus d'enseignement. La mise sur pied de formations incluant des éléments d'éthique et de prévention psychosociale pourraient s'avérer utiles pour aborder ces objets en contexte de formation des enseignants, pour autant bien sûr que l'on juge cette prévention légitime et surtout réalisable dans le cadre de la dotation horaire allouée aux disciplines des sciences humaines et sociales.

Un manque d'attention par rapport aux processus de décentrement et de secondarisation. Le vivre-ensemble et la pratique citoyenne dans le PER sont fortement orientés sur la vie scolaire avec une focale sur le respect des règles au cycle 1. Cet ancrage dans l'ici et le maintenant associé au maintien de l'ordre scolaire soulève au moins deux questions : d'une part, celle des conditions favorisant une prise de distance par l'élève de son univers quotidien et donc des moyens mis en œuvre pour encourager des processus de décentrement (passer par le lointain ou l'imaginaire pour créer une distance et une réflexivité) (Meylan, 2015, p. 92) et de secondarisation (passer d'un genre de discours premier à un genre

de discours second) (Bakhtine, 1978). Comme l'ont montré différentes études sociologiques, les processus de décentrement et de secondarisation sont importants pour la réussite scolaire (Bautier et Goigoux, 2004) et sont plus fréquemment mis en œuvre par des élèves de catégories sociales favorisées en raison d'habitudes sociales et éducatives qu'ils entraînent à l'extérieur de l'école (par exemple la critique des normes sociales et la négociation au quotidien) (Barrère et Martucelli, 1998, p. 665). Ainsi, si la fin visée d'une éducation au vivre-ensemble rejoint celle d'une forme d'égalité sociale entre les élèves, la question se pose de savoir comment mettre en place (ou, pour les didacticiens, d'aider à mettre en place) des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves en difficulté (le plus souvent ceux de milieux populaires, mais non exclusivement) à quitter le « je-ici-maintenant » du quotidien pour « construire des objets du monde comme objets de savoir » (Richard-Principalli et Crinon, 2019, p. 163). Nous faisons l'hypothèse que la proposition que fait le LP 21 d'interroger le vivre-ensemble en tant qu'objet (et non comme une fin) et à des échelles plus larges que l'école favorise ces processus de décentrement et de secondarisation. Ce lien entre éducation au vivre-ensemble et (in)égalités scolaires est un point que nous souhaiterions reprendre et approfondir dans une recherche ultérieure, tout comme celui entre le vivre-ensemble et l'attention portée à l'environnement.

Références

- Aeberli, M. (2019). *Enquête sur le vivre ensemble en Suisse: Résultats 2018/Erhebung zum Zusammenleben in der Schweiz: Ergebnisse 2018*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Audigier, F et N. Bottani (dir.) (2002). « Éducation et vivre ensemble », *Actes du colloque la problématique du vivre ensemble dans les curricula*, Séminaire organisé par le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO, La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève et le Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique, Genève, 3 et 4 septembre 2001.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- Bautier, E. et R. Goigoux (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148, p. 89-100.
- Blais, M. et S. Martineau (2006). « L'analyse inductive générale. Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, 26(2), p. 1-18.
- Blumer, H. (1971). « Social Problems as Collective Behavior », *Social Problems*, 18(3), p. 298-306.
- Bouchard, N. (2019). « Vivre-ensemble : un pseudo-concept à clarifier dans le champ de l'éducation », *Les formations d'enseignant-e-s en matière de « vivre-ensemble » en Belgique, au Québec, en France et en Suisse*, Congrès de l'AREF, Bordeaux (France), 3-5 juillet 2019.

- Bourgeault, G. (2019). « Les tensions de l'éthique et de l'éducation au cours des dernières décennies », *Éthique en éducation et en formation*, 6, p. 12-26.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (n. d.). *Plans d'études et moyens d'enseignement*. Récupéré de : <http://www.edk.ch/dyn/15417.php>.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010a). *Plan d'études romand – Cycle 3. Présentation générale*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010b). *Plan d'études romand – Cycle 3. Formation générale*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010c). *Plan d'études romand – Cycle 1. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010d). *Plan d'études romand – Cycle 2. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010e). *Plan d'études romand – Cycle 3. Mathématiques et sciences de la nature – Sciences humaines et sociales*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010f). *Plan d'études romand – Cycle 1. Langues*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010g). *Plan d'études romand – Cycle 2. Langues*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010h). *Plan d'études romand – Cycle 1. Formation générale*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010i). *Plan d'études romand – Cycle 1. Corps et mouvements. Commentaires généraux*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010j). *Plan d'études romand – Cycle 1. Présentation générale*, Neuchâtel, Secrétariat de la CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010k). *Plan d'études romand. Sciences humaines et sociales. Commentaires généraux*, Neuchâtel, Secrétariat 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.
- Conseil d'État du canton Vaud (2017). *Programme de législation du Conseil d'État, 2017-2022*, Canton de Vaud.

- De Cock, L. (2015). « Qui suis-je donc pour critiquer? Quelques pistes de réflexion sur l'esprit critique à l'École en général et dans l'enseignement de l'histoire en particulier », *À l'école de Clio, Histoire et didactique de l'histoire*. Récupéré de : <https://Écoleclio.hypotheses.org/350>.
- Crahay, M., Audigier, F., et J. Dolz (dir.) (2008). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? », dans F. Audigier, M. Crahay, et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck.
- Descola, Ph. (2006). « Soyez réalistes, demandez l'impossible », *L'Homme*, p. 177-178; p. 429-434.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). *Lehrplan 21*, Gesamtausgabe.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz Lucerne (n. d.). *Lehrplan 21*. Récupéré de : <https://www.lehrplan21.ch>.
- Duhamel, A. (2010). « Le « vivre-ensemble ». La citoyenneté et le politique, entre conflit et confiance », dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 111-129.
- Duhamel, A. et M. Estivalèzes (2013). « Vivre-ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique », *McGill Journal of Education*, 48(1), p. 79-98.
- État de Vaud (2018a, 12 juin). *Des mesures pour renforcer l'école obligatoire* [communiqué de presse]. Récupéré de : <https://www.vd.ch/toutes-les-actualites/communiqués-de-presse/detail/communiqué/des-mesures-pour-renforcer-lecole-obligatoire-1528795834.pdf>.
- État de Vaud (2018b, 12 juin). *Des mesures pour renforcer l'école obligatoire* [diaporama]. Récupéré de : https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/Communiqué_presse/documents/Dossier_de_presse_Ecole_obligatoire_12_06_18.pdf.
- Fabre, M. (2014). « Les « Éductions à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation*, 36. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/edso/875>.
- Fabre, M. (2011). « Problématisation et émancipation », dans M. Fabre, *Éduquer pour un monde problématique : La carte et la boussole*, Paris : Presses universitaires de France, p. 181-204.
- Fall, K. (2015). « De quoi l'expression « le vivre-ensemble » est-il le nom? Cartographie d'une notion », dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble*, Québec : Presses de l'Université Laval, p. 21-36.
- Fink, N. et P. Gautschi (2017). « Interdisciplinarité et pluridisciplinarité dans l'enseignement de l'histoire en Suisse romande et alémanique », *Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, 2, p. 73-88.
- Frank, K. et P. Bleisch (2017). « Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions ». *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 4, p. 70-78.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Gauthier, B. et I. Bourgeois (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Canada, Presses de l'Université du Québec.
- Gautschi, P. (2017). « Diversité ou désordre? Les moyens d'enseignement en Sciences humaines et sociales en Suisse alémanique », *Bulletin CIIP*, 4, p. 45-51.
- Gendron, C. et N. Bouchard (2015). « La responsabilité en éducation : transformations, ruptures et contradictions », *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), p. 13-23.
- Girardin, M. (2018). « Le projet Welte et l'éducation (pré)militaire de la jeunesse en Suisse (1868-1907) », *Commentationes Historiae Iuris Helveticae*, 16, p. 101-120.
- Giudici, A. et S. Grizelj (2016). « National unity in cultural diversity: how national and linguistic identities affected Swiss language curricula (1914–1961) ». *Paedagogica Historica*, 53 (1-2), p. 137-154.
- Goskrzynski, K. (dir.) (2017). *Le Robert illustré*, Paris, Le Robert.
- Gottschalk, W. et G. Bentot (1979). « Langenscheidts Grosswörterbuch », *Deutsch-Französisch*, Berlin, Langenscheidt.
- HarmoS (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS du 14 juin 2017)*. Récupéré de : <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>.
- Heimberg, C. (2011). « L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire? », *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3(87), p. 520-532.
- Heimberg, C. (2012). « La doxa tyrannique de l'identitaire et l'élémentation de l'histoire qui la disqualifie », Conférence du 14 avril 2012, Journée d'études Bousculer la nation ?, *Collectif Pour l'aggiornamento de l'histoire et de la géographie*. Récupéré de : <https://aggiornamento.hypotheses.org/887>.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*, Paris, Gallimard.
- Heinzen, S. (2015). « Pour une éthique de l'enseignement de l'éthique et cultures religieuses (ECR) », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 1, p. 72-84.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zjak (2011). « La recherche en éducation : études et approches (4^e éd.) », Saint-Laurent, ERPI.
- Lenoir, Y. (2014). « Préface », dans M. Giglio, M.-P. Matthey et G. Melfi, *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*, Bienne, Éditions HEP BEJUNE, p. 9-26.
- Loi sur la laïcité de l'État (2018). *État de Genève*. Récupéré de : https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg_a2_75.html.
- Marc, V. (2017). « L'éducation à la citoyenneté dans les moyens d'enseignement romands », *Bulletin CIIP*, 4, p.16-20.
- Meylan, N. (2015). « Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des religions », *Revue de didactique des sciences des religions / Zeitschrift für Religionskunde*, 1, p. 85-94.

- Miaille, M. (2008). « L'enfant-citoyen », dans M. Wieviorka, *Nos enfants*, Paris, Éditions Sciences Humaines, p. 279-281.
- Pires, A. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », *Les classiques des sciences sociales*. Récupéré de : http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillonnage.html.
- Règlement de service de l'armée (1994). Récupéré de : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950175/index.html>.
- Richard-Principali, P. et J. Crinon (2019). « Didactique de la littérature et inégalités scolaires », dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon, *Approches didactiques de la littérature, Recherches en didactique du Français, 11*, Presses universitaires de Namur, p. 157-172.
- Rey-Debove, J. & A. Rey (dir.) (2013). *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : version numérique*. Récupéré de : <https://petitrobert.lerobert.com/robert.asp>
- Schwartz, S. H. (1992). « Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries », dans M. P. Zanna (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology, 25*, Orlando, Academic Press, p. 1-65.
- Smith, J. Z. (2014). *Une question de classe. Magie de la comparaison et autres études d'histoire des religions*, Genève, Labor et Fides.
- Thompson Klein, J. (2011). « Une taxinomie de l'interdisciplinarité », *Nouvelles perspectives en sciences sociales, 7*(1), p. 15-48. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1007080ar>.
- Vigour, C. (2005). « Les enjeux de la comparaison », dans C. Vigour (dir.), *La comparaison dans les sciences sociales : Pratiques et méthodes*, Paris, La Découverte, p. 97-134.
- Ziegler, B. et C. Schneider (2011). « Éducation à la citoyenneté et éducation au développement durable dans le LP 21 », dans A. Pache, P.-Ph. Bugnard et Ph. Haerberli (dir.), *Éducation en vue du développement durable, École et formation des enseignants : enjeux, stratégies, pistes*, Revue des HEP, 13, p. 97-105.
- Ziegler, B. (2018). *Politische Bildung im Lehrplan 21*. Récupéré de : <https://www.sz.ch/public/upload/assets/35443/Politische%20Bildung%20im%20Lehrplan%2021.pdf>.
- Zimmermann, M. et A. Lambelet (2014). « Die Sprachen im Lehrplan 21 und die Stellung des LCH: Ein Interview mit Beat Zemp », *Babylonia, 1*, p. 90-91.
- Zinguinian, M. (2013). « Réforme des curricula et pédagogisation des problèmes sociaux. L'exemple de l'Éducation en vue du développement durable », *Initio, 3*, p. 45-63.

Articles

Conceptions de la laïcité à l'école publique française : les raisons du succès du libéralisme moral

Clémentine Vivarelli

Numéro 8, hiver 2020

Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070032ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1070032ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vivarelli, C. (2020). Conceptions de la laïcité à l'école publique française : les raisons du succès du libéralisme moral. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 43–58. <https://doi.org/10.7202/1070032ar>

Résumé de l'article

À partir d'une enquête de terrain basée sur des observations ethnographiques effectuées dans 25 collèges et lycées publics et sur des entretiens approfondis menés avec une cinquantaine d'acteurs scolaires aux profils variés, cet article met en lumière les tensions axiologiques dont l'idée de laïcité fait l'objet. La distinction entre une laïcité de type républicaine et une laïcité de type libérale permet d'éclairer l'évolution plus générale des conceptions contemporaines de la laïcité au sein de la population française. À ce titre, la laïcité républicaine semble peu à peu perdre du terrain au profit d'une laïcité de reconnaissance. Cette tendance peut sembler paradoxale de prime abord, dans la mesure où l'idée traditionnelle de la laïcité française puise son origine dans l'idéal républicain. Pourtant, le succès du libéralisme tient tout autant à la force intrinsèque du message libéral qu'à des raisons conjoncturelles.

Conceptions de la laïcité à l'école publique française : les raisons du succès du libéralisme moral

Clémentine Vivarelli, postdoctorante

École Pratique des Hautes Études de l'Université Paris Sciences et Lettres (PSL)

Résumé : À partir d'une enquête de terrain basée sur des observations ethnographiques effectuées dans 25 collèges et lycées publics et sur des entretiens approfondis menés avec une cinquantaine d'acteurs scolaires aux profils variés, cet article met en lumière les tensions axiologiques dont l'idée de laïcité fait l'objet. La distinction entre une laïcité de type républicaine et une laïcité de type libérale permet d'éclairer l'évolution plus générale des conceptions contemporaines de la laïcité au sein de la population française. À ce titre, la laïcité républicaine semble peu à peu perdre du terrain au profit d'une laïcité de reconnaissance. Cette tendance peut sembler paradoxale de prime abord, dans la mesure où l'idée traditionnelle de la laïcité française puise son origine dans l'idéal républicain. Pourtant, le succès du libéralisme tient tout autant à la force intrinsèque du message libéral qu'à des raisons conjoncturelles.

Mots-clés : laïcité, école, républicanisme, libéralisme, démocratie.

Abstract: This article aims to highlight the controversy between a French liberal approach to secularism and a French republican approach to secularism. The results of a qualitative investigation based on ethnographic observations, conducted in 25 public middle and high schools and on 50 interviews conducted with teachers and other school personnel, show that the republican approach to secularism tends to be replaced by the liberal approach to secularism. At first sight, this trend seems to be paradoxical, as we know that French secularism is based on the republican ideal. However, the success of the liberal approach results as much from the intrinsic strength of its message as from contextual factors.

Keywords: secularism, school, republicanism, liberalism, democracy.

Introduction

L'idée de laïcité¹ suscite une adhésion majoritaire au sein de la population française. Les trois quarts des Français sont attachés à ce principe, en particulier les enseignants². Pourtant, la « laïcité dans les têtes » ne renvoie pas mécaniquement à une interprétation consensuelle et univoque (Poulat, 2003). Les significations attribuées à la laïcité peuvent diverger, et même diviser l'opinion et les pouvoirs publics. En témoigne le débat sur le port de signes religieux à l'école publique, qui a émergé à la fin des années 1980 (Portier, 2016). Plus récemment, le débat relatif au statut des accompagnateurs de sorties scolaires vis-à-vis de la loi de 2004 constitue une autre illustration des différentes interprétations données à la laïcité³.

Les résultats de l'enquête sociologique que nous avons menée dans 25 collèges et lycées publics entre 2009 et 2014⁴ ont permis de cartographier les variantes de la laïcité en isolant deux formes idéales-typiques : d'un côté, une laïcité de type républicaine et, de l'autre, une laïcité de type libérale. Chez les fonctionnaires de l'Éducation nationale interviewés, il apparaît que la variante républicaine perd peu à peu du terrain au profit d'une sensibilité libérale (Vivarelli, 2014).

De prime abord, cette tendance semble bien paradoxale dans la mesure où la laïcité française puise son origine philosophique et politique dans l'idéal républicain. Dès lors, comment expliquer la progression d'une conception libérale de la laïcité et, plus

¹ Selon la loi de 1905, la laïcité française se caractérise par la liberté de conscience et de culte, la séparation des Églises et de l'État et la neutralité de ce dernier.

² Quatre-vingt-quatre pour cent des Français considèrent que la laïcité constitue un élément important, voire essentiel pour l'identité française (sondage réalisé par l'Institut français d'opinion publique en 2015 pour le Comité national d'action laïque). Une autre enquête menée par l'IFOP en 2018 révèle que ce pourcentage atteint 93 % chez les enseignants. En 2020, l'étude d'opinion effectuée par Viavoice pour l'Observatoire national de la laïcité rapporte que 74 % des Français se déclarent attachés à la laïcité telle que définie par le droit.

³ La loi du 15 mars 2004, intégrée au Code de l'éducation, stipule que « dans les écoles, collèges et lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit ». Dans la mesure où cette loi ne s'applique pas aux parents d'élèves ni aux intervenants extérieurs, un débat a émergé quant au statut des accompagnateurs scolaires. Dans un premier temps, la circulaire Luc Châtel de 2012 a préconisé l'interdiction du port de signes religieux ostensibles aux accompagnateurs de sorties scolaires. En 2014, la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, a fait prévaloir l'acceptation du port de signes religieux par les accompagnateurs de sorties scolaires comme la règle, et leur refus, comme l'exception. Au mois d'octobre 2019, le Sénat a adopté un amendement à la loi « pour une école de la confiance » visant à interdire le port de signes religieux ostensibles aux accompagnateurs de sorties scolaires. Le motif invoqué est que ces derniers accompagnent une classe, et non leurs propres enfants. À ce titre, ils deviennent des collaborateurs occasionnels du service public. À date, cet amendement n'a pas été adopté à l'Assemblée nationale.

⁴ Cette étude a été réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie soutenue à l'Université de Strasbourg le 1^{er} avril 2014, intitulée *La Laïcité à l'école : une croyance normative entre éthique de responsabilité et éthique de conviction*. Elle repose sur des observations ethnographiques conduites dans 25 collèges et lycées publics de la Communauté urbaine de Strasbourg, ainsi que sur des entretiens approfondis menés avec une cinquantaine d'acteurs scolaires aux profils variés (professeurs, chefs d'établissements, inspecteurs de l'Éducation nationale, conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation, personnel médico-social et personnel de restauration).

généralement, du libéralisme moral dans les mentalités contemporaines? Dans cet article, nous exposerons les différences philosophiques et politiques entre les deux formes idéales-typiques de laïcité, et ce, à partir des données du terrain. Nous tenterons, dans un second temps, de comprendre les raisons qui expliquent la montée d'une conception libérale de la laïcité.

1. Laïcité républicaine versus laïcité libérale : les faces d'une même pièce?

La laïcité peut être appréhendée comme une représentation sociale au sens défini par Jean-Claude Abric, c'est-à-dire comme « un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes » (2001, p. 82). En d'autres termes, les interprétations données à la laïcité se distinguent en raison de leur ancrage dans une philosophie de l'homme et dans un modèle d'organisation de la cité démocratique. Comme nous allons le voir, les modèles du républicanisme et du libéralisme proposent deux formes d'association politique distinctes, qui n'attribuent pas le même sens à la liberté, à l'égalité, à la citoyenneté et à l'État.

1.1 La réalité du terrain : deux attitudes à l'égard de l'expression des différences en milieu scolaire

Les résultats de notre étude ont permis d'identifier les axiomes sur lesquels reposent les conceptions libérales et républicaines de la laïcité. D'un côté, plusieurs fonctionnaires de l'Éducation nationale interrogés ont exprimé une vision autonome de l'élève et, plus généralement, du sujet démocratique. L'individu est ici appréhendé comme un tout irréductible, façonné par ses origines et son appartenance familiale, culturelle et religieuse. Les discours suivants illustrent cette conception autonome et irréductible du sujet démocratique :

Moi, je pense que l'appartenance culturelle ou religieuse, elle fait partie de l'individu, et donc forcément ils [les élèves] l'emmènent à l'école. C'est complètement aberrant de se dire : « à partir du moment où tu passes le portail, tu es un numéro, tu vas pas parler de ce qui se passe chez toi, de ton appartenance familiale ou à une certaine confession ». C'est aberrant! Je veux dire, on n'est pas dans une machine où on demande aux gens d'être que des pions! Ils sont là aussi pour exprimer ce qu'ils sont. (Conseillère principale d'éducation en collège, 35 ans, interrogée en 2009)

Pour moi, les croyances religieuses font partie intrinsèque de la personne. Elles doivent être respectées à ce titre-là. Pour moi, c'est ça la laïcité. Ce n'est pas de gommer ce que chacun est, c'est admettre que chacun peut être ce qu'il est et faire partie du tout. (Directeur d'une section d'enseignement général et professionnel adaptée en collège, 55 ans, interrogé en 2009)

La culture de chacun a sa place et doit être considérée comme une richesse. (Inspecteur académique adjoint, 45 ans, interrogé en 2009)

Il faut adopter un ton de tolérance. Il faut respecter toutes les sensibilités. (Conseillère principale d'éducation en collège, 45 ans, interrogée en 2009)

Partant du postulat que l'individu constitue un tout irréductible et autonome, les acteurs scolaires estiment qu'il est impossible de couper l'élève de son bagage familial, culturel, philosophique ou religieux. Être soi-même implique de revendiquer une identité fondée sur des appartenances préalables. De ce fait, il est tout à fait logique que les dimensions de l'identité du sujet démocratique s'expriment dans le contexte scolaire. En d'autres termes, la multiplicité des identités est perçue comme une réalité indéniable qui doit donc être acceptée. L'école publique est ici appréhendée comme un espace ouvert sur la société civile, dans lequel les différences se manifestent naturellement. L'espace public institutionnel est pensé dans la continuité de la société civile. La laïcité est ainsi considérée comme une forme de tolérance et de respect vis-à-vis de toutes les sensibilités, au nom de la liberté individuelle et de l'égalité.

À l'inverse, d'autres acteurs scolaires insistent sur la nécessité de distinguer l'espace public institutionnel scolaire de l'espace civil. L'espace scolaire doit être préservé des particularismes identitaires qui s'expriment au sein de la société civile. Ces derniers sont perçus comme des sources potentielles de tension ou de conflit entre les élèves et, plus généralement, de fragmentation sociale. Les citations suivantes illustrent le souci de dissocier l'espace institutionnel de l'espace civil et de privilégier la cohésion entre les élèves :

Je pense qu'on peut faire comprendre aux gens que les principes religieux sont tout à fait honorables, que la foi est une affaire privée, et que l'éducation est une affaire publique. Mais je pense qu'il faut savoir dissocier les choses, surtout dans un établissement de 2000 élèves. Je crois qu'il faut un terrain d'égalité, un langage à peu près commun. (Assistante d'éducation en lycée, 25 ans, interrogée en 2009)

Je suis contre les communautés! Voilà! Et à partir du moment où on commence à reconnaître des particularités dans la sphère publique, on va vers le communautarisme et on va vers l'affrontement. Voilà, c'est mon sentiment profond. (Principal en collège, 55 ans, interrogé en 2008)

Je crois que pour la plupart des gens, c'est très clair que cette neutralité, cette laïcité finalement, c'est le meilleur garant d'un équilibre à l'intérieur de l'établissement. En tout cas, c'est la garantie de ne pas se donner un motif d'affront à l'intérieur de l'établissement. (Principal en collège, 50 ans, interrogé en 2008)

Il s'agit de montrer qu'on est tous pareils malgré des différences. [...] Il n'y a pas de différences entre les élèves. (Professeur de section d'enseignement général et professionnel adaptée en collège, 50 ans, interrogé en 2009)

Il faut forcément en tenir compte et, en même temps, rester républicain dans l'âme. Et leur dire que non, toutes ces différences, vous les laissez dehors, et vous avez plusieurs points communs : vous êtes des élèves, vous êtes là pour réussir, et on est sous le drapeau de la France, sans forcément tenir de discours nationaliste, vous ferez votre vie en France, vous allez vous inscrire dans la société française, avec ses valeurs et ses objectifs, ses obligations, et donc vous ne devez pas mettre de côté vos origines, mais déjà renforcez ce qui va vous permettre de vivre correctement en France. [...] Leur expliquer que payer des impôts, c'est important, respecter le Code de la route c'est important, accepter que l'autre n'ait pas la même idée que vous, c'est important. [...] La République, ça veut dire quelque chose, qu'on a des valeurs communes à apporter à des gens qui vont vivre en société ensemble et qui doivent donc apprendre à se connaître. Donc, il faut essayer de leur inculquer des valeurs communes. (Professeur d'histoire-géographie en collège, 35 ans, interrogé en 2009).

Dans l'esprit républicain, la laïcité est envisagée comme un moyen de garantir la frontière entre l'espace public institutionnel de l'État, dédié à l'intérêt général et au bien commun, et l'espace de la société civile, où les intérêts particuliers peuvent s'exprimer librement. L'école constitue en effet un lieu dédié à la construction et à l'expression du bien commun. L'égalité de traitement entre les élèves est ainsi conçue comme une indifférence vis-à-vis des particularismes identitaires. Cette dernière s'inscrit comme une condition sine qua non de la liberté du citoyen, perçue en tant qu'émancipation vis-à-vis des appartenances préalables.

Les différences entre les modèles républicains et libéraux ne s'expriment pas uniquement dans le domaine des idées. Elles ont des implications concrètes sur les attitudes et les comportements adoptés par les acteurs scolaires au quotidien. Comme nous avons pu le constater dans le cadre de notre enquête, les fonctionnaires de l'Éducation nationale animés d'une sensibilité libérale sont davantage prédisposés à accepter l'expression de différences et à mettre en place des aménagements vis-à-vis de la pratique religieuse des élèves. Ces aménagements prennent des formes diverses. Une professeure d'éducation physique et sportive n'hésite pas, par exemple, à reporter l'examen prévu pendant la période de ramadan, car elle estime devoir tenir compte de l'état physique des élèves qui pratiquent le jeûne. De même, un proviseur de lycée consent à assouplir le cadre de la loi de 2004 lors de la fête annuelle de fin d'année organisée à destination des familles. Considérant que cet événement festif relève du cadre extrascolaire, les élèves de confession musulmane sont alors autorisées à porter le voile. Un principal adjoint de collège tolère également qu'une mère, élue déléguée des parents d'élèves, assiste aux réunions voilée. Dans le cadre de sorties scolaires ou

d'évènements festifs de fin d'année, plusieurs acteurs scolaires ont opté pour un menu commun à base de viande halal, soucieux que l'ensemble des élèves consomment le même repas⁵.

Les acteurs scolaires animés d'une sensibilité républicaine sont en revanche particulièrement attentifs au respect de la frontière entre l'espace scolaire institutionnel et l'espace de la société civile. Une principale de collège a ainsi refusé de décaler le cross scolaire annuel qui intervenait pendant la période de ramadan, considérant que l'organisation des temps scolaires ne devait pas être influencée par la pratique religieuse des élèves. Dans le cadre de sorties scolaires ou d'évènements festifs de fin d'année, plusieurs professeurs privilégient un menu végétarien et sont attentifs à ne pas imposer un menu confessionnel à tous. Lors de la promulgation de la loi de 2004, des établissements scolaires ont invité d'anciennes élèves de confession musulmane afin d'expliquer la nécessité de retirer le voile dans le contexte scolaire et professionnel.

Ces exemples tirés du terrain illustrent une différence notable quant au statut accordé à l'expression des particularismes identitaires et des différences en milieu scolaire. Le modèle libéral conçoit l'école comme un espace ouvert sur la société civile. La prise en compte des particularismes identitaires est donc perçue comme légitime, tant que ces derniers demeurent compatibles avec les lois en vigueur et avec la participation aux activités scolaires. Le modèle républicain, quant à lui, estime que l'école publique doit rester indifférente vis-à-vis des particularismes identitaires, et ce, afin de garantir l'égalité de traitement et de favoriser la cohésion sociale.

1.2 Les théories en philosophie politique

Les différences que nous avons identifiées entre la variante libérale et républicaine de la laïcité sur la base des résultats de notre investigation sociologique sont également repérables au sein des théories en philosophie politique. Dans la littérature en philosophie politique, le républicanisme et le libéralisme constituent deux modèles idéaux-typiques distincts qui s'opposent sur plusieurs points. Cette grille de lecture permet, entre autres, de mieux comprendre les débats actuels sur la laïcité. Un des éléments majeurs de divergence porte sur la conception de la liberté, envisagée sous un angle civique pour le républicanisme et sous un angle civil pour le libéralisme. Cette distinction est fondamentale pour comprendre les spécificités respectives de chaque modèle⁶. En outre, le républicanisme et le libéralisme ne revendiquent pas la même conception de la citoyenneté ni de l'État, comme nous allons le voir.

⁵ Ces différents aménagements sont exposés dans Vivarelli (2014).

⁶ Cette distinction entre une liberté civique et une liberté civile est particulièrement repérable dans la discussion entre le républicain Laurent Bouvet et le libéral Alain Bergounioux (Bergounioux et Bouvet, 2019).

1.2.1 Le modèle républicain : liberté civique, citoyenneté universaliste et État garant de la communauté des citoyens

La version républicaine de la laïcité constitue la forme traditionnelle de la laïcité française. Ayant connu son apogée dans les années 1880 sous la III^e République, elle puise ses origines dans la pensée de Nicolas de Condorcet, de Jean-Jacques Rousseau, de Ferdinand Buisson ou encore de Jules Ferry. Dans le contexte contemporain, Henri Pena-Ruiz, Catherine Kintzler, Élisabeth Badinter, Laurent Bouvet ou Caroline Fourest constituent des figures incontournables de la sensibilité laïque républicaine.

D'un point de vue philosophique, le républicanisme peut être considéré comme une métaphysique de l'unité politique et de la cohésion sociale. Il accorde en effet une place fondamentale à la communauté des citoyens dans l'association politique démocratique. Dans l'esprit républicain, la communauté des citoyens est souveraine et constitue l'émanation de l'intérêt général. Comme le précise Dominique Schnapper, cette communauté de citoyens repose sur le partage d'une langue commune, mais également sur la volonté de vivre en commun, de se détourner de ses intérêts privés pour contribuer au bien commun (Schnapper, 2003). Particulièrement sensible à la prééminence des valeurs communes universelles et de ce qui rassemble les citoyens dans l'espace public institutionnel, le modèle républicain redoute la fragmentation sociale, le repli communautaire et la prédominance des intérêts privés.

Selon Catherine Kintzler, la paternité de la conception républicaine de la laïcité peut être attribuée à Nicolas de Condorcet, qui fût l'un des premiers philosophes à envisager l'association politique démocratique comme le partage d'un espace commun dans lequel les individus ne sont reconnus qu'en leur qualité de citoyen (Kintzler, 2012). Dans cette association politique pensée comme autoconstituante, les citoyens sont appréhendés en tant que tels, indépendamment de leurs liens préalables d'origine familiale, culturelle, ethnique ou religieuse. Ces appartenances préalables sont étrangères à la communauté des citoyens et à la République. Comme l'affirme Catherine Kintzler :

Le déraciné est le paradigme du citoyen. Il en est le paradigme en ce sens que l'association politique ne requiert rien d'autre de ses membres que de commencer avec elle, de se constituer comme sujets politiques en suspendant (et non en abolissant) momentanément leurs attaches particulières [...]. (Kintzler, 2012, p. 61-62)

Le modèle républicain garantit en effet aux citoyens la possibilité de s'affranchir de leurs liens préalables et d'exister collectivement et politiquement en dehors de la société civile. La sensibilité républicaine privilégie ainsi une conception civique de la liberté, associée au statut de citoyen. Cette liberté est conçue comme une émancipation vis-à-vis de toute affiliation préalable. Dans ce cadre, la citoyenneté est envisagée dans sa dimension universaliste (Leca, 1991). L'État ne reconnaît que des citoyens égaux et indifférenciés, dotés

de droits universels. Comme le mentionne l'article un de la Constitution de 1958⁷, les citoyens sont considérés comme égaux, indépendamment de leurs particularismes liés au sexe, à la couleur de peau ou à la religion. Dans l'esprit républicain, la prise en compte des particularismes au sein de la communauté politique des citoyens est considérée comme un frein à l'exercice de la liberté démocratique et à l'intérêt général (Rosanvallon, 2004).

De manière plus générale, le modèle républicain repose sur une géographie des espaces de la société démocratique qui distingue l'espace privé de l'espace civil et de l'espace public institutionnel (Bouvet, 2019). Dans l'espace civil – la rue, la plage, la place publique –, les citoyens sont libres d'exercer leurs droits (liberté de culte, liberté d'expression, liberté de circulation, liberté d'association, etc.). Les convictions religieuses ou antireligieuses s'expriment librement dans le respect des lois. L'espace public institutionnel de l'État est quant à lui dédié à la communauté des citoyens et à l'intérêt général. En vertu du principe de laïcité, le principe de séparation des Églises et de l'État et le devoir de neutralité de l'État, de ses services et de ses représentants garantissent la liberté et l'égalité des citoyens. Cette neutralité prend la forme d'une abstention. Pour autant, elle n'est pas assimilée à une forme d'inaction de la puissance publique. Comme le précise Henri Pena-Ruiz : « Cette abstention ou neutralité de principe, situe l'État, communauté de droit des citoyens, hors de toute emprise confessionnelle. [...] Sa raison d'être consiste à promouvoir ce qui est commun à tous les hommes, non à certains d'entre eux. » (Pena-Ruiz, 2003, p. 73).

Afin de garantir l'égalité et la liberté, l'État doit activement protéger le citoyen vis-à-vis de formes de pression, de domination ou de contrainte qu'il pourrait subir dans l'espace public institutionnel (Pettit, 2004). Selon Henri Pena-Ruiz :

Construire l'autonomie rationnelle de la personne, par l'instruction qui élève au principe des choses, c'est lui assurer la capacité de s'affranchir des tutelles et des groupes de pression. [...] Libérer le jugement personnel de toute tutelle, c'est permettre à la société de se mettre à distance d'elle-même. (Pena-Ruiz, 2003, p. 41)

C'est dans cette logique que s'inscrit la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux ostensibles à l'école publique. Cette loi d'inspiration républicaine prolonge en effet l'esprit des circulaires Jean Zay de 1936 et de 1937⁸. Considérant que les élèves du primaire et du secondaire sont des mineurs, dont la liberté de conscience et de culte est encore en voie de formation, l'État se doit de les protéger de toute influence extérieure. En dehors de l'école

⁷ L'article un de la Constitution française du 4 octobre 1958 stipule que la « France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances ».

⁸ À la veille de la Seconde Guerre mondiale, le ministre de l'Éducation nationale, Jean Zay, qui sera assassiné le 20 juin 1944 par la Milice française, préconise l'interdiction de toute propagande politique et de tout signe politique dans les établissements scolaires (circulaire du 31 décembre 1936), ainsi que l'interdiction de tout prosélytisme religieux et de tout signe religieux (circulaire du 15 mai 1937).

publique, les usagers des services publics ou les citoyens dans la rue sont toutefois libres de porter des signes religieux⁹.

L'interprétation républicaine de la laïcité relève ainsi d'une volonté de rassembler les citoyens au sein d'une communauté politique, au-delà des différences qu'ils sont libres d'exprimer dans l'espace civil. Comme l'exprime clairement Henri Pena-Ruiz dans sa définition de la laïcité, la variante républicaine repose sur un idéal universaliste :

Elle recouvre un idéal universaliste d'organisation de la Cité et le dispositif juridique qui tout à la fois se fonde sur lui et le réalise. Le mot qui désigne le principe, laïcité, fait référence à l'unité du peuple, en grec le *laos*, telle qu'elle se comprend dès lors qu'elle se fonde sur trois exigences indissociables : la liberté de conscience, l'égalité de tous les citoyens quelles que soient leurs convictions spirituelles, leur sexe ou leur origine, et la visée de l'intérêt général, du bien commun à tous, comme seule raison d'être de l'État. La laïcité consiste à affranchir l'ensemble de la sphère publique de toute emprise exercée au nom d'une religion ou d'une idéologie particulière. » (Henri Pena-Ruiz, 2003, p. 71)

1.2.2 Le modèle libéral : liberté civile, citoyenneté individualiste et État garant des droits individuels

La version libérale de la laïcité émerge quant à elle dans les années 1970-1980. Elle s'inscrit dans le prolongement du libéralisme classique hérité de Thomas Hobbes, de John Locke, ou encore d'Alexis de Tocqueville (Manent, 1987). Toutefois, elle prend principalement corps dans le libéralisme renouvelé de John Rawls (Rawls, 1971; Donegani et Sadoun, 2007; Leboyer, 2013). Comme l'observe Marcel Gauchet, l'effondrement des idéologies séculières et totalitaires du XX^e siècle constitue un terrain privilégié à l'essor du libéralisme à partir des années 1960-1970. Les années 1970 marquent un tournant idéologique avec l'émergence de la figure du sujet autonome, porteur d'une identité singulière qui demande à être reconnue (Gauchet, 1998). Des auteurs comme Alain Touraine, Michel Wievorka ou encore Alain Renaut s'inspireront alors du modèle libéral anglo-saxon pour défendre la thèse du droit individuel à la différence (Portier, 2018). Dans le contexte contemporain, Jean Baubérot¹⁰, Charles Taylor et Jocelyn Maclure (2010) ou encore Cécile

⁹ Dans son ouvrage intitulé *Génie de la laïcité*, Caroline Fourest rappelle que la laïcité de type républicaine est souvent confondue, à tort, avec le laïcisme, qui prône une laïcité de combat et une extension de la neutralité de l'État à l'espace civil. En effet, Caroline Fourest considère que la loi de 2004 protège les élèves de l'école de la République. En revanche, elle condamne une éventuelle extension de l'interdiction de porter des signes religieux à l'université, dans la rue ou encore à la plage (Fourest, 2016).

¹⁰ Dans ses nombreux ouvrages, Jean Baubérot défend une conception libérale de la laïcité, qui constitue selon lui la seule interprétation en accord avec la laïcité historique et avec le cadre juridique de la loi de 1905 (Baubérot, 2014).

Laborde (2010) constituent des figures emblématiques d'une interprétation libérale de la laïcité.

D'un point de vue philosophique, le modèle libéral érige la liberté individuelle en valeur cardinale. Cette liberté est conçue comme un droit inaliénable à l'autodétermination et comme une indépendance vis-à-vis de toute forme d'autorité. Le sujet démocratique est en effet le seul juge à même de choisir ce qui est bon pour lui. Le libéralisme envisage le sujet démocratique comme un individu souverain. Comme l'indique Catherine Audard : « Ce qui ne concerne que lui, son indépendance est, de droit, absolue. Sur lui-même, sur son corps et son esprit, l'individu est souverain » (Audard, 2009, p. 29)

À l'inverse du républicanisme, le libéralisme privilégie une métaphysique de la multiplicité et de la diversité. Le souci principal du libéralisme est de protéger la souveraineté de l'individu, de ses choix et de ses droits. Dans l'esprit libéral, la société démocratique est davantage pensée comme une société des individus, c'est-à-dire comme un lieu de coexistence de citoyens porteurs d'une identité subjective, d'une authenticité et de liens préalables avec leurs semblables. Le modèle libéral privilégie ainsi la liberté civile en tant qu'extension des libertés individuelles dans le monde commun. Il valorise à ce titre une citoyenneté de type individualiste (Leca, 1991). Contrairement au modèle républicain, le citoyen exerce sa citoyenneté depuis la société civile.

Par ailleurs, l'État n'est pas pensé comme une instance incarnant la communauté des citoyens, dédiée à la préservation de l'intérêt général. L'État est davantage envisagé comme un arbitre neutre chargé de réguler les libertés individuelles et civiles, dans le respect des droits de chacun. Il n'a pas vocation à assurer activement la place des individus dans une communauté des citoyens. Le libéralisme récuse en cela toute définition substantielle du bien commun. Dans la mesure où il existe une pluralité d'opinions et de motivations subjectives quant à la définition du bien commun, l'État doit les accepter et les respecter. Dans la philosophie libérale, le bien commun renvoie à une société où chacun est meilleur juge de ses intérêts et de ses choix, et est libre de poursuivre ses propres objectifs. Comme l'indiquent Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun : « Pour le libéralisme, [...] le bien public ne peut s'affirmer aux dépens du bien privé, la cité n'a pas de prise sur le for intérieur de l'individu » (2007, p. 49).

Le modèle libéral envisage ainsi la laïcité comme un régime de liberté individuelle et civile. Parce qu'il privilégie une conception autonome du sujet démocratique, le libéralisme est davantage prédisposé à reconnaître les singularités et les particularismes dans l'espace public institutionnel. Dans ce cadre, la laïcité est pensée comme un principe de tolérance et de respect des identités.

Malgré leurs différences, le républicanisme et le libéralisme se rejoignent par leur rejet du modèle multiculturaliste anglo-saxon. Bien que la version française du libéralisme

s'inspire largement du modèle libéral multiculturaliste anglo-saxon, elle récite, à la manière du modèle républicain, toute forme de reconnaissance institutionnelle des groupes minoritaires et de citoyenneté différenciée (Kymlicka, 2001). Pour autant, les variantes libérales et républicaines de la laïcité sont loin de constituer les faces d'une même pièce. Elles ne portent pas leur attention au même endroit. Tandis que la laïcité républicaine focalise son regard sur la citoyenneté universaliste, au-delà des particularismes, sur la volonté partagée de vivre dans un monde commun au-delà des différends qui opposent les citoyens, la laïcité libérale pose la reconnaissance de la subjectivité comme une condition essentielle du respect de la dignité humaine (Honneth, 2000). Depuis la fin des années 1980, ces postures intellectuelles font valoir leurs arguments dans le débat médiatique, politique et intellectuel. Dans le contexte contemporain, le modèle libéral rencontre un succès croissant pour diverses raisons, que nous allons à présent explorer.

2. Les raisons du succès croissant du libéralisme moral

Comme l'affirment plusieurs auteurs, l'interprétation républicaine de la laïcité semble peu à peu perdre du terrain au profit d'une sensibilité libérale et d'une laïcité de reconnaissance (Bouvet, 2019; Portier, 2016; Gauchet, 2002). Le succès croissant du libéralisme moral peut s'expliquer en premier lieu par des raisons cognitives, par la force intrinsèque du message qu'il propose, qui est davantage en adéquation avec la sensibilité morale et les aspirations contemporaines. Les raisons qui expliquent le succès du libéralisme peuvent également être recherchées du côté des critiques adressées au modèle républicain depuis les années 1960, de l'influence du relativisme moral, de la mondialisation et, plus généralement, de l'essor de l'individualisme et du principe d'autonomie du sujet.

2.1 La critique du modèle républicain

L'interprétation libérale de la laïcité émerge au cours des années 1970-1980, dans un contexte d'effondrement des idéologies totalitaires. Comme l'analyse Marcel Gauchet, le libéralisme prend son essor au moment où les idéologies politiques porteuses d'une métaphysique du commun rencontrent une vive méfiance, en raison des drames de l'histoire (Gauchet, 1998). À l'inverse, le libéralisme privilégie la figure du sujet autonome, porteur de droits individuels et d'une identité singulière qui demandent à être reconnus. Dans ce contexte, les critiques se multiplient à l'encontre du modèle républicain, dans la mesure où ce dernier revendique des valeurs universalistes communes.

Les sciences de l'éducation, les sciences humaines et sociales et, de manière plus générale, une partie des intellectuels de gauche ont développé un regard particulièrement critique sur le modèle républicain universaliste et ont dénoncé l'échec de son projet émancipateur. De nombreux travaux sociologiques d'inspiration néomarxiste, en particulier ceux de Pierre Bourdieu, de Michel Foucault ou encore de François Dubet, se sont employés à identifier les mécanismes de la reproduction sociale des inégalités socioéconomiques et à

mettre en lumière les rapports de pouvoir et de domination. Dans ces écrits critiques, l'école républicaine est accusée de privilégier les valeurs élitistes des classes sociales dominantes, de perpétuer les inégalités sociales, économiques et culturelles, et en définitive, de discriminer les classes sociales dominées et les groupes minoritaires (Bourdieu et Passeron, 1970; Foucault, 1975; Dubet, 2002). Tandis que l'école républicaine prétend garantir l'égalité, elle ne constitue qu'un rouage du système de domination. Comme l'affirme Pierre Bourdieu : « La fonction la plus spécifique du système d'enseignement consiste à cacher sa fonction objective, c'est-à-dire à masquer la vérité objective de sa relation à la structure des rapports de classe » (1970, p. 250).

Ces analyses ont eu un retentissement non négligeable et sont toujours plébiscitées, certainement en raison de l'effet de dévoilement qu'elles occasionnent à l'égard de la complexité de la réalité sociale. En outre, les professeurs ont d'autant plus de raisons d'être sensibles aux analyses de Bourdieu ou de Dubet, qu'ils ont quotidiennement l'occasion de constater, sinon de confirmer l'idée selon laquelle le système éducatif se caractérise par une reproduction des formes de domination. De manière plus contemporaine, les critiques du modèle universaliste républicain trouvent un écho dans les courants intersectionnalistes, qui présentent la conception républicaine de la laïcité comme un instrument institutionnalisé de la domination de l'État, voire d'un racisme d'État (Scott, 2018). De manière générale, les théories d'inspiration néomarxiste ont contribué à déconstruire la légitimité du modèle républicain, considéré comme élitiste, car porteur de discriminations, et ont fourni des arguments en faveur d'une interprétation libérale de la laïcité. Elles témoignent d'un mouvement d'érosion de la confiance politique et de défiance à l'égard de l'État, lequel est de moins en moins perçu comme à même de garantir la liberté et l'égalité des citoyens.

Par ailleurs, le modèle républicain perd peu à peu du terrain en raison du sentiment de frustration relative ou de privation aspirationnelle qu'il suscite (Boudon, 1977). En effet, le modèle républicain a toutes les chances de décevoir lorsqu'il promet l'égalité et la liberté à tous. Comme le remarquait déjà Tocqueville, « le désir de l'égalité devient toujours plus insatiable à mesure que l'égalité est plus grande » (Tocqueville, 1986, p. 522). Par sa forme exigeante, le modèle républicain peut également entrer en décalage avec les aspirations contemporaines. Comme l'indiquent Jean-Marie Donegani et Marc Sadoun : « La République est exigeante, elle attend du citoyen qu'il s'intègre et s'identifie à la cité, au besoin en renonçant à ses attaches particulières et à son confort personnel » (Donegani et Sadoun, 2007, p. 58).

2.2 L'influence du relativisme moral

Les opposants au modèle républicain remettent en cause sa prétention à l'universalité et au bien commun. En effet, les défenseurs d'une conception libérale de la laïcité valorisent la démocratie en tant qu'association politique neutre, *anormative* par essence, garantissant la non-interférence de l'État dans les libertés individuelles. L'espace commun partagé doit être

marqué du sceau de la neutralité morale, de l'absence de hiérarchisation des valeurs et des conceptions du bien (Baubérot, 2014). Cette philosophie du relativisme moral se justifie par la nécessité de respecter toutes les croyances et les identités subjectives qui ne contreviennent pas aux lois de la république. En effet, la philosophie du relativisme normatif apparaît comme une condition de l'ouverture à autrui dans les sociétés démocratiques. Comme le précise Raymond Boudon : « Le relativisme est perçu comme une doctrine adéquate dans un monde postcolonial, en cours de globalisation, qui veut que toutes les cultures se vaillent; où l'individualisme tend à imposer l'idée que tout est opinion et que toute opinion mérite le respect » (Boudon, 2008, p. 4).

Cette philosophie du relativisme moral a fortement imprégné le modèle libéral. Dans ce cadre de pensée, la laïcité est naturellement entendue comme une forme de tolérance à l'égard des opinions d'autrui. C'est à ce titre que la croyance et la pratique religieuse sont respectées en tant qu'opinions individuelles. Elles peuvent même être considérées comme porteuses de vérités symboliques.

2.3 L'individualisme et la mondialisation

Le succès du libéralisme moral est également largement favorisé par le phénomène de mondialisation. Le modèle français d'organisation de la cité a fortement été concurrencé par les modèles européens et occidentaux, largement favorables à une laïcité de reconnaissance (Baudouin et Portier, 2001).

De nos jours, ce désir de liberté s'exprime au travers d'un besoin d'être reconnu dans son identité authentique et singulière. Cette reconnaissance se présente comme une condition du respect de la dignité humaine. Comme l'analyse Raymond Boudon :

S'agissant de l'évolution récente des conceptions de la laïcité, en conséquence de l'individualisme dont Tocqueville et Durkheim ont prévu la montée, on observe bien en France un dépérissement de la conception de la laïcité que l'on peut qualifier de traditionnelle, celle de la Troisième République, au profit d'une conception libérale, cette dernière accordant une primauté marquée au principe de la liberté de conscience et de culte, ainsi qu'au droit de pouvoir exercer effectivement le culte de son choix. Cette conception moderne de la laïcité est conforme aux analyses de Tocqueville et de Durkheim. Elle reconnaît avec eux l'irrésistible progression de l'individualisme, de l'esprit de libre examen, de la demande de respect pour les choix individuels en matière de croyances, de la demande pour une atténuation aussi marquée que possible du contrôle exercé sur l'individu par l'État, et en même temps d'une demande adressée par l'individu à l'État de lui donner les moyens lui permettant de pratiquer la religion de son choix. (Boudon, 2012, p. 176)

Le succès de la laïcité de type libéral renvoie à des causes complexes et enchevêtrées. Néanmoins, l'essor de l'individualisme a précipité les aspirations et les sensibilités morales en faveur d'une demande de respect et de reconnaissance de l'individualité de chacun et de ses opinions. Jugeant les institutions et les normes à l'aune de leur capacité à reconnaître la dignité humaine, les citoyens ont de bonnes raisons de délaisser le modèle républicain au profit du modèle libéral. L'État tel que pensé par le modèle républicain leur apparaît de plus en plus contre-intuitif, alors qu'ils aspirent à restreindre le pouvoir de l'autorité publique et le contrôle qu'elle exerce sur l'individu. L'État tel que perçu par les libéraux est un État neutre, qui arbitre les libertés individuelles et civiles, qui assure la reconnaissance de la dignité de chacun et qui garantit ainsi l'égalité de tous. Il ne doit en aucun cas, par goût de la raison et du bien commun, promouvoir une forme de liberté civique au-delà des libertés individuelles. Aux yeux des libéraux, cette idée contrevient au principe de neutralité de l'État et de l'espace institutionnel, dans lequel se doit de prévaloir une absence de hiérarchisation des opinions et des conceptions du bien. Dans ce cadre, le critère du bien n'est pas retenu comme pertinent pour fonder l'association politique démocratique. La primauté de la justice sociale, au sens d'impartialité quant aux conceptions du bien, est en revanche plébiscitée. Comme l'analysent Michel Forsé et Maxime Parodi :

Face au conflit toujours possible des visions du monde et des conceptions de la vie qui vaut d'être vécue, les Modernes ont pris le parti de relativiser ces convictions en reconnaissant à chacun la liberté de penser. Dès lors, la certitude morale sur le bien en soi, sur la nature véritable de l'homme ou même sur la religion vraie ne peut plus être l'unique critère axiologique pour juger de ses actes ou de ceux d'un autre. Il faut encore que chacun puisse justifier son point de vue vis-à-vis d'autrui. Et, cela est impossible sans un effort d'impartialité à l'égard des autres conceptions du bien, même si l'on ne leur accorde de valeur que parce qu'un autre y croit. Un tel effort revient tout simplement à chercher à faire du juste une priorité devant le bien. (Forsé et Parodi, 2004, p. 2)

Conclusion

En somme, il apparaît que les significations contemporaines attribuées à la laïcité suivent l'évolution plus générale de la sensibilité morale et des aspirations des individus, amplement marquées par l'individualisme, le relativisme et le libéralisme moral. La laïcité de type libérale est dès lors davantage à même de répondre à ces aspirations en privilégiant la liberté individuelle et civile. Pour autant, il ne faudrait pas conclure par empressement à la mort du modèle républicain et à l'abandon des valeurs universalistes. Comme le remarque Philippe Portier, la laïcité de reconnaissance a succédé à la laïcité de séparation à partir des années 1960-1970. Concernant la période contemporaine, il observe une polarisation du débat entre une laïcité de reconnaissance et une laïcité de cohésion (Portier, 2016). De même, Marcel Gauchet analyse l'essor du libéralisme comme le triomphe d'une politique de

l'autonomie fondée sur une idéologie des droits de l'homme. Ce mouvement, précise-t-il, conduit à une plus grande liberté individuelle. Dans le même temps, le succès de la politique d'autonomie réduit les capacités des individus à délibérer et à vivre en commun (Gauchet, 2002). Dans ce contexte, il n'est pas improbable que le modèle républicain connaisse un regain d'intérêt, dans la mesure où il propose de fonder la société démocratique sur le partage d'un espace commun au-delà des identités subjectives.

Références

- Abric, J. C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents, *Psychologie et société*, 2(4), p.81-104.
- Audard, C. (2009). *Qu'est-ce que le libéralisme?*, Paris, Gallimard.
- Baubérot, J. (2014). *La Laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte.
- Baudouin, J. et P. Portier (dir.) (2003). *La Laïcité : une valeur aujourd'hui? Contestations et renégociations du modèle français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Bergounioux, A. et L. Bouvet (2019). *Lettres sur la laïcité*, Paris, Fondation Jean-Jaurès.
- Boudon, R. (1977). « La logique de la frustration collective », *European Journal of Sociology*, 18(1), p. 3-26.
- Boudon, R. (2008). *Le Relativisme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (2012). *Croire et Savoir. Penser le politique, le moral et le religieux*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Bouvet, L. (2019). *La Nouvelle question laïque*, Paris, Flammarion.
- Donegani, J.-M. et M. Sadoun (dir.) (2007). *Qu'est-ce que la politique?*, Paris, Gallimard.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Forsé, M. et M. Parodi (2004). *La Priorité du juste. Éléments pour une sociologie des choix moraux*, Paris, Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Fourest, C. (2016). *Génie de la laïcité*, Paris, Grasset.
- Gauchet, M. (1998). *La Religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Paris, Gallimard.
- Gauchet, M. (2002). *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard.
- Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.
- Kintzler, C. (2012). « Construire philosophiquement le concept de laïcité. Quelques réflexions sur la constitution et le statut d'une théorie », *Cités*, 52(4), p. 51-68.
- Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*, Paris, Minerve.

- Kymlicka, W. (2001). *La Citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte.
- Laborde, C. (2010). *Français, encore un effort pour être républicains!*, Paris, Seuil.
- Leboyer, O. (2013). « Républicanisme et libéralisme – points de rencontre », *Le Philosophoire*, 39(1), p.71-85.
- Leca, J. (1991). « Individualisme et citoyenneté », dans P. Birnbaum et J. Leca (dir.), *Sur l'individualisme. Théories et méthodes*. Paris, Presses de Sciences Po, p. 159-209.
- Manent, P. (1987). *Histoire intellectuelle du libéralisme*, Paris, Calmann-Lévy.
- Pena-Ruiz, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité?*, Paris, Gallimard.
- Pettit, P. (2004). *Républicanisme. Une théorie de la liberté et du gouvernement*, Paris, Gallimard.
- Portier, P. (2016). *L'Etat et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Portier, P. (2018). « Le tournant substantialiste de la laïcité française », *Horizontes antropologicos*, 52, p. 21-40.
- Poulat, E. (2003). *Notre laïcité publique. « La France est une République laïque »*, Paris, Berg International.
- Rawls, J. (1971). *La Théorie de la justice*, Paris, Seuil.
- Rosanvallon, P. (2004), *Le Modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Schnapper, D. (2003). *La Communauté des citoyens*, Paris, Gallimard.
- Scott, J. (2018). *La Religion de la laïcité*, Paris, Climats.
- Taylor, C. et J. Maclure (2010). *Laïcité et liberté de conscience*, Paris, La Découverte.
- Tocqueville, A. (1986). *De la Démocratie en Amérique* (tome 1), Paris, Gallimard.
- Vivarelli, C. (2014). Quand les responsables se soucient des conséquences : l'application pragmatique de la laïcité à l'école, *Migrations sociétés*, 155(5), p. 181-192.

Articles

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.**

José-Luis Wolfs, Laure Tisseyre, Delphine D'Hondt et Julie Guillaume

Numéro 8, hiver 2020
Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070033ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1070033ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Wolfs, J.-L., Tisseyre, L., D'Hondt, D. & Guillaume, J. (2020). 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 et en formation*, (8), 59–78. <https://doi.org/10.7202/1070033ar>

Résumé de l'article

Depuis 2004, les futurs enseignants et enseignantes en Belgique francophone reçoivent une formation de 20 heures au sujet de la « neutralité ». Ce concept pouvant faire l'objet de multiples interprétations, cet article vise à : (1) en examiner l'évolution dans la législation scolaire en Belgique francophone, entre 1958 et 2018, puis à en dégager les tensions sous-jacentes, (2) le situer, en référence à une littérature plus internationale, par rapport à différentes conceptions du « vivre-ensemble » et de la « neutralité », (3) mieux comprendre la position des formateurs et formatrices chargés d'enseigner la « neutralité » aux futurs enseignants et enseignantes par rapport à ces différentes conceptions et, in fine, déterminer dans quelle mesure ces formateurs et formatrices partagent ou non une vision commune. Les résultats montrent une grande hybridité des conceptions à la fois du « vivre-ensemble » et de la « neutralité ».

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.

José-Luis Wolfs, professeur; Laure Tisseyre, doctorante
Delphine D'Hondt, étudiante; Julie Guillaume, étudiante
Université libre de Bruxelles

Résumé : Depuis 2004, les futurs enseignants et enseignantes en Belgique francophone reçoivent une formation de 20 heures au sujet de la « neutralité ». Ce concept pouvant faire l'objet de multiples interprétations, cet article vise à : (1) en examiner l'évolution dans la législation scolaire en Belgique francophone, entre 1958 et 2018, puis à en dégager les tensions sous-jacentes, (2) le situer, en référence à une littérature plus internationale, par rapport à différentes conceptions du « vivre-ensemble » et de la « neutralité », (3) mieux comprendre la position des formateurs et formatrices chargés d'enseigner la « neutralité » aux futurs enseignants et enseignantes par rapport à ces différentes conceptions et, in fine, déterminer dans quelle mesure ces formateurs et formatrices partagent ou non une vision commune. Les résultats montrent une grande hybridité des conceptions à la fois du « vivre-ensemble » et de la « neutralité ».

Mots-clés : vivre-ensemble, neutralité, formation des enseignants, Belgique francophone.

Abstract : Since 2004, future teachers in French-speaking Belgium have received 20 hours of training about « neutrality ». As this concept can be the subject of multiple interpretations, this article aims to : (1) examine its evolution in school legislation in French-speaking Belgium between 1958 and 2018 and to identify the underlying tensions, (2) situate it, in reference to a more international literature, in relation to different conceptions of « living together » and « neutrality », (3) better understand how the trainers in charge of teaching neutrality to future teachers are situated in relation to these different conceptions and, ultimately, determine to what extent they share a common view or not. The results show a great hybridity of conceptions of both living together and neutrality.

Keywords : « Living together », « neutrality », Teacher's training, French-speaking Belgium.

Introduction

Depuis 2004, les futurs enseignants et enseignantes reçoivent en Belgique francophone une formation de 20 heures au sujet de la neutralité. Ce principe de neutralité est loin d'être simple à définir. En première approche, il s'agit d'un principe de droit public s'appliquant aux agents et agentes de la fonction publique, et en particulier au personnel enseignant au sein des écoles publiques. Il vise notamment à garantir la liberté de conscience des usagers et usagères de la fonction publique, ici les élèves et leurs familles, ainsi que l'égalité de traitement et la non-discrimination. Il implique notamment l'absence de prosélytisme de la part d'un agent ou d'une agente de la fonction publique. Il s'agit là d'un principe fondamental dans un État de droit.

Toutefois, comme nous le notions (Wolfs, 2019), en référence à Coorebyter (2014), il existe au moins deux manières d'envisager ce principe : la première insiste sur la protection des libertés individuelles contre toute ingérence de l'autorité publique, tandis que la seconde réclame, en outre, la protection de l'État lui-même et de la fonction publique contre toute immixtion de pouvoirs religieux. Cette deuxième conception peut être qualifiée de laïque. On remarquera ainsi que si la laïcité de l'État¹ implique nécessairement sa neutralité, la réciproque n'est pas vraie. Compte tenu de leurs histoires respectives, la première conception de la neutralité tend à prévaloir en Belgique et la seconde en France. Notons que ces deux formes de neutralité recoupent ce que Baubérot et Milot (2011) considèrent être deux formes de laïcité, l'une mettant l'accent sur le principe de neutralité de l'État et l'autre sur le principe de séparation des Églises et de l'État. Neutralité et séparation constituent ainsi deux moyens de garantir les finalités que sont la liberté de conscience, l'égalité de traitement et la non-discrimination. En Belgique, en matière d'enseignement, le principe de neutralité est largement prépondérant par rapport au principe de séparation. Il a en outre considérablement évolué depuis le Pacte scolaire² de 1958.

Dans cet article, nous commencerons par examiner l'évolution des conceptions de la neutralité dans la législation scolaire en Belgique francophone entre 1958 et 2018, ainsi que les tensions sous-jacentes. Ces conceptions seront ensuite mises en perspective, en référence à une littérature plus internationale, par rapport à différentes conceptions du vivre-ensemble et de la neutralité. Nous présenterons ensuite les résultats d'une enquête exploratoire visant à mieux comprendre la position des formateurs et formatrices chargés d'enseigner la neutralité aux futurs enseignants et enseignantes au regard de ces différentes conceptions et, in fine, à déterminer dans quelle mesure ils et elles partagent ou non une vision commune du vivre-ensemble et de la neutralité.

¹ La laïcité de l'État au sens de la loi de séparation de l'État et des Églises de 1905 (France) implique : (1) le respect de la liberté de conscience et (2) la neutralité confessionnelle de la République.

² Il a été appelé ainsi, puisqu'il était censé mettre fin aux guerres scolaires qui ont opposé les partisans et partisans de l'école publique à ceux et celles de l'école catholique.

1. L'évolution des conceptions de la neutralité dans la législation scolaire en Belgique francophone

Trois conceptions de la neutralité peuvent être distinguées schématiquement, de 1958 à aujourd'hui (Wolfs, 2019). La première découle du Pacte scolaire lui-même. Elle vise à garantir les libertés individuelles, en matière de convictions, en offrant aux familles le choix entre une école publique ou une école confessionnelle et, en outre, au sein même de l'école publique, le choix entre plusieurs cours de religion correspondant aux cultes reconnus³ et un cours alternatif de morale. Cette première conception s'accommode d'une immixtion des pouvoirs religieux dans l'enseignement public, puisque les cours de religion sont placés sous l'autorité des chefs de cultes (clergés) et qu'ils échappent à l'obligation de neutralité.

Par contre, dans les autres cours, pour la commission permanente du pacte scolaire en 1963, la neutralité « [...] interdit à l'enseignant de prendre parti dans les problèmes qui divisent l'opinion [...]. Elle impose au maître, lorsqu'il aborde des questions qui touchent aux croyances et convictions, de le faire en des termes qui ne peuvent pas froisser les opinions et les sentiments d'autrui ». Il s'agit d'une neutralité que l'on peut qualifier d'abstentionniste ou de « passive » (Coorebyter, 2014), dont la préoccupation première est de ne pas froisser les sensibilités d'élèves ou de parents animés de convictions différentes au sein d'une société conçue avant tout comme pilarisée⁴.

La seconde conception de la neutralité trouve son fondement dans deux décrets (1994, 2003)⁵ adoptés en Belgique francophone après la fédéralisation du pays en 1989 (Delgrange, 2010). Un changement significatif apparaît alors et, à la suite de la montée en puissance du thème des droits de l'homme, le concept de neutralité va être davantage articulé avec ces derniers. Il est attendu désormais du corps enseignant qu'il promeuve activement les droits de l'homme et les valeurs qu'ils véhiculent. Le corps enseignant se voit aussi en quelque sorte délié de son obligation de ne pas « prendre parti dans les problèmes idéologiques et sociaux qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique [...] » (Résolution de la Commission permanente du pacte scolaire, adoptée le 8 mai 1963, citée par El Berhoumi, 2014, p. 112). On lui demandera plutôt de s'abstenir de « propos partisans » (Communauté

³ La notion de cultes reconnus est un héritage du concordat passé en 1801 entre Napoléon I^{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 et professeuses de religion, sont rémunérés par les pouvoirs publics. La religion islamique a accédé à ce statut en 1974 et la religion orthodoxe en 1985.

⁴ La notion de « pilarisisation » (*verzuiling* en néerlandais) et de « pilier » (*verzuil*) 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 » (Dumont et Delgrange, 2008, p. 83). Les piliers désignent ainsi « les grandes familles politiques à connotation religieuse ou laïque, incluant partis, syndicats, mutuelles et associations culturelles. » (Van Haecht, 2010, p. 23).

⁵ Le premier concerne les écoles du réseau de la Communauté française et le second l'enseignement communal et provincial.

française de Belgique, Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté, article 4). Pour éviter tout risque d'autocensure qui aurait pu découler d'une conception abstentionniste rigoriste, le même décret précise à l'article 2 que l'enseignant ou l'enseignante « ne s'interdit aucun champ du savoir ». La neutralité ainsi redéfinie peut être qualifiée de « positive », puisqu'elle est formulée dans des termes relatifs aux valeurs à promouvoir, plutôt que sous la forme de réserves ou d'interdits, et d'« active » par opposition à une neutralité-abstention (Coorebyter, 2014). Bien que promouvant des valeurs censées être communes à toutes et tous, ces décrets n'ont toutefois pas remis en question la conception pilarisée du vivre-ensemble et, en particulier au sein de l'enseignement public, le fait de séparer les élèves au moment des cours de religion et de morale.

Par ailleurs, bien qu'allant dans le sens d'une neutralité globalement plus active, certaines nuances entre ces deux décrets restent significatives et mettent en évidence toute l'ambiguïté de la notion et la difficulté d'en saisir concrètement l'application. L'emploi du terme *vérité* au sein des décrets en est l'exemple le plus frappant. Ce terme est utilisé au singulier dans le premier : « la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle » (1994). Par contre, il évoque une conception plurielle dans le second : « Aucune vérité n'est imposée aux élèves, ceux-ci étant encouragés à rechercher et construire librement la leur » (2003). Ces formulations suggèrent une perspective davantage universaliste dans le premier cas (une vérité commune à toutes et à tous) et pluraliste dans le second.

La troisième conception de la neutralité, qui a émergé en 2014, est l'amorce d'une conception potentiellement plus inclusive et universaliste à la fois du vivre-ensemble et de la neutralité. Cette conception aurait pu se traduire notamment par un cours d'éducation à la citoyenneté commun à tous les élèves, dépassant ainsi les clivages idéologiques propres aux différents piliers. Toutefois, à ce jour, cette nouvelle conception n'a pas abouti, vu l'opposition d'une partie du système éducatif, relayée par un des partis membres de la coalition gouvernementale alors au pouvoir (Delgrange, 2018). Un cours de philosophie et citoyenneté a bien été créé en 2014, mais il a paradoxalement pris une forme différenciée selon les réseaux scolaires, constituant un cours à part entière au sein des réseaux officiels et une éducation transversale à sept matières au sein du réseau libre catholique, où le cours de religion catholique joue cependant un rôle prépondérant.

Cette évolution tend globalement à montrer une tension entre deux modèles de société : l'un à référence pilarisée, accompagné d'une conception passive et abstentionniste de la neutralité, et l'autre comportant des références plus universalistes, inclusives⁶ et laïques, où la neutralité se veut active et porteuse de valeurs définissant un cadre commun. Face à ces tensions, il nous paraît pertinent de chercher à comprendre la position des formateurs et formatrices à la neutralité, protagonistes clés dans la diffusion, auprès des professionnels et

⁶ Cet adjectif est utilisé notamment au sens où les élèves sont rassemblés dans un cours commun, au lieu d'être séparés selon les convictions de leurs parents en matière religieuse.

professionnelles de l’enseignement, de connaissances et d’une réflexion à propos des questions liées à la neutralité et au vivre-ensemble, et ce, y compris les aspects juridiques y afférant.

2. Quelques conceptions idéales-typiques du vivre-ensemble et de la neutralité

Nous aurions pu interroger directement les formateurs et formatrices sur la base des éléments du contexte belge mis en évidence dans la section précédente. Toutefois, afin de mieux baliser le champ du possible, il nous a paru plus pertinent d’élargir les perspectives, en référence à une littérature internationale.

2.1 Conceptions du vivre-ensemble

En ce qui concerne les conceptions du vivre-ensemble, nous avons défini plusieurs idéaux-types, en les situant sur un axe sémantique opposant au départ les deux pôles contrastés mentionnés par le Conseil de l’Europe (2008) – l’assimilation et le communautarisme – et en cherchant ensuite à spécifier plusieurs cas intermédiaires, selon la priorité accordée au commun (tendance centripète) ou à la diversité (tendance centrifuge), comme le montre le tableau ci-dessous⁷. La priorité accordée au commun peut être motivée par plusieurs principes, tels la cohésion sociale, l’universalisme, l’égalité, etc. La priorité accordée à la diversité peut l’être, par exemple, en référence au principe de liberté de conscience ou au nom d’une demande de reconnaissance de caractéristiques particulières, etc.

Tableau 1 : Conceptions idéales-typiques du vivre-ensemble

Priorité donnée au commun		Priorité donnée à la fois au commun et à la diversité		Priorité donnée à la diversité	
Assimilation	Universalisme d’indifférenciation	Universalisme inclusif	Pluralisme inclusif	Pluralisme différentialiste (ex: pilariation)	Communautarisme

Remarque : L’adjectif *inclusif* peut prendre des sens différents, soit « acceptation des différences » et/ou « recherche d’un bien commun au-delà des intérêts particuliers ». L’expression « universalisme d’indifférenciation » a été construite en symétrie avec celle de « pluralisme différentialiste ».

(1) Assimilation : Survalorisation du commun, au sens d’une identité conçue comme unique et commune, par exemple à l’échelle d’un pays, et dévalorisation de la diversité; souhait en particulier que les personnes issues d’autres cultures renoncent à leur culture d’origine et adoptent la culture dominante du pays d’accueil. Les différences sont perçues comme des faiblesses ou des menaces pour la cohésion sociale.

⁷ Même s’il est utilisé par le Conseil de l’Europe, le terme *communautarisme* n’en présente pas moins un caractère polémique et peu scientifique (Dhume, 2016).

(2) Universalisme d'indifférenciation (appelé parfois en Belgique francophone neutralité exclusive et/ou passive (Coorebyter, 2014)) : Il est demandé non seulement aux agents et agentes de la fonction publique, mais aussi aux usagers et usagères⁸, dans certains lieux publics (par exemple l'école), de s'abstenir de tout signe manifestant une quelconque appartenance religieuse, politique, etc. Contrairement au cas précédent, les différences culturelles et/ou de convictions sont admises au sein de la société, mais il est attendu qu'elles ne s'expriment pas au sein de l'espace public institutionnel (au sens de Bouvet, 2019)⁹. Cette posture présuppose l'idée d'un dédoublement entre le citoyen et la personne, entre une logique civique et une logique civile. Elle entend également privilégier ce qui est commun et général plutôt que ce qui est particulier et elle conçoit l'égalité de traitement au sens d'une indifférence aux différences. À ces considérations, peut s'ajouter aussi l'idée que l'école a pour rôle d'émanciper l'élève par rapport à ses appartenances particulières et notamment vis-à-vis de possibles formes d'aliénation ou d'obscurantisme liées à son milieu d'origine.

(3) Universalisme inclusif : Tout comme l'universalisme d'indifférenciation, l'universalisme inclusif suppose un effort de décentration et la recherche d'un bien commun, d'un intérêt général au-delà des intérêts particuliers. Toutefois, contrairement à l'universalisme d'indifférenciation, l'universalisme inclusif n'exige pas d'effacer les singularités ou les signes d'appartenance. Cette posture entend favoriser le commun et l'inclusion par la recherche de principes supérieurs qui unissent les êtres humains, au-delà de leurs différences. L'exemple le plus emblématique est celui de la référence aux droits humains et à l'ensemble des valeurs qu'ils véhiculent (dignité de la personne, liberté, égalité, État de droit, pluralisme démocratique, fraternité entre les peuples, etc.). De même, l'idée par exemple de cours d'éthique et cultures religieuses et/ou de philosophie et citoyenneté communs à tous les élèves, quelles que soient leurs convictions personnelles ou celles de leurs parents, peut être motivée par une conception universaliste (avec d'ailleurs des nuances possibles, selon qu'il s'agisse d'un universalisme inclusif ou d'indifférenciation).

(4) Pluralisme inclusif (appelé parfois en Belgique francophone neutralité inclusive et/ou active (Coorebyter, 2014)) : Valorisation du pluralisme et de la diversité au sein d'un monde commun, au nom, par exemple, de valeurs telles que le respect, l'ouverture et la tolérance, en considérant éventuellement aussi que la diversité des opinions et des cultures est en soi une source de richesse (un peu comme le principe de la biodiversité) qui doit être reconnue et valorisée. On considère que tous et toutes peuvent vivre ensemble, par exemple au sein d'une même école, sans être séparés, en acceptant les différences (personnelles, culturelles, d'opinion, d'apparence, etc.) et en se respectant. La valorisation de la diversité et de

8 Toutefois, la neutralité au sens strict s'applique aux agents et agentes de la fonction publique et non aux usagers et usagères.

9 Cet auteur distingue l'espace privé, l'espace civil et l'espace public institutionnel, dont fait partie l'école.

l'inclusion passe principalement par les échanges interpersonnels, plutôt que par la référence à des principes généraux, comme dans le cas de l'universalisme inclusif.

(5) Pluralisme différentialiste : L'existence de différences est affirmée (sans que ces différences soient nécessairement toutes valorisées), mais conduit à la conclusion qu'étant données ces différences, il vaut mieux séparer que réunir (par exemple dans des écoles pour filles et des écoles pour garçons, des écoles publiques et des écoles confessionnelles, des cours de religion et des cours de morale, etc.). Il peut y avoir plusieurs formes ou degrés dans ce différentialisme, par exemple la pilarisation à la belge et le multiculturalisme (par opposition à l'interculturalité, qui correspondrait davantage au cas 4)¹⁰. Cette conception s'apparente davantage à l'idée de cohabitation qu'à celle du vivre-ensemble.

(6) Le communautarisme (au sens devenu commun) : Forme plus extrême de différentialisme et souvent connoté négativement, il évoque l'idée d'un enfermement ou d'un autoenfermement dans une communauté particulière, un certain refus de l'altérité et/ou peu d'intérêt pour ce qui est commun au-delà de nos différences. Il peut éventuellement déboucher sur des ghettos, voire des ségrégations dans le cas où les différents groupes sont hiérarchisés¹¹.

Ces conceptions idéales-typiques du vivre-ensemble mériteraient de plus amples développements, nuances et discussions qui dépassent les limites de cet article. Cette grille de lecture peut néanmoins être utile pour situer – dans le cas qui nous occupe – différentes conceptions du vivre-ensemble et de la neutralité en Belgique francophone. Ainsi, la première conception citée dans la section 1, issue du pacte scolaire de 1958, s'inscrit très clairement dans une perspective de pluralisme différentialiste, puisqu'elle vise avant tout à garantir le libre choix d'une école publique ou d'une école confessionnelle et, au sein de l'école publique, le libre-choix d'une des religions reconnues ou d'un cours de morale. Les décrets de 1994 et de 2003 introduisent par contre une référence plus universaliste et plus inclusive, avec les droits de l'homme, même si dans le détail, on remarque que le décret de 1994 induit une conception d'universalisme inclusif et celui de 2003 une conception davantage pluraliste inclusive. Indépendamment des décrets, cette grille de lecture permet aussi de rendre compte de différentes conceptions du vivre-ensemble. Ainsi, on peut observer qu'un grand nombre d'établissements ont opté pour une forme d'universalisme d'indifférenciation, notamment en interdisant aux élèves des signes d'appartenance religieuse ou politique. Un autre constat peut également être effectué : l'enseignement

¹⁰ La notion d'intérêt général est présente également dans le pluralisme (inclusif ou différentialiste), mais se définit moins comme l'effacement des volontés particulières que comme la délibération entre les intérêts particuliers (Coorebyter, 2002). Celle-ci peut prendre la forme, en particulier en Belgique, de compromis entre les élites des différents piliers (Dumont et Delgrange, 2008). Il n'est pas sûr toutefois que ceux-ci aillent toujours dans le sens d'un intérêt général.

¹¹ Dès lors, on perçoit bien que l'adjectif *communautarien*, utilisé dans la littérature scientifique, a un sens très différent. Un communautarien pourrait en effet adhérer à plusieurs des conceptions idéales-typiques de ce modèle, à l'exclusion bien entendu de l'assimilation ou de l'universalisme d'indifférenciation.

catholique tend, au terme d'un long processus de sécularisation interne, à être partagé entre un pluralisme différentialiste – lorsqu'il défend l'existence de réseaux séparés et, indirectement, une conception pilarisée de la société – et, en même temps, un pluralisme de type inclusif (dit « situé ») en son sein. Il apparaît donc, dans les faits, que ces différentes conceptions du vivre-ensemble ne sont pas mutuellement exclusives. Un même établissement scolaire, par exemple, peut s'inspirer de plusieurs d'entre elles.

2.2 Conceptions de la neutralité

À propos des conceptions de la neutralité, dans un article déjà ancien mais qui constitue une référence toujours utile, Kelly (1986) distinguait quatre grandes manières pour les enseignants et enseignantes de se situer par rapport à des sujets de controverse en classe : la partialité exclusive, la neutralité exclusive, l'impartialité neutre et une quatrième posture qu'il appelait d'une manière volontairement paradoxale l'impartialité engagée, à laquelle l'auteur accordait sa préférence. Le tableau suivant reprend ces quatre conceptions, auxquelles sont ajoutés en italique deux autres cas de figure en référence aux décrets relatifs à la neutralité, non mentionnés en tant que tels dans le modèle de Kelly. Nous avons également tenté de situer ces postures sur un axe sémantique allant de la partialité exclusive à la neutralité exclusive.

Tableau 2 : Conceptions idéales-typiques de la neutralité

1. Partialité exclusive	2. Impartialité engagée	3. <i>Neutralité active*</i>	4. Impartialité neutre		5. Neutralité Exclusive
			B) <i>sauf dans les cas prévus par la loi</i>	A) de manière générale	

* La neutralité active se manifeste dans d'autres situations que celles prévues au cas 4B.

(1) La partialité exclusive désigne, chez Kelly, le fait pour un enseignant ou une enseignante de tenir des propos clairement orientés en faveur d'une position déterminée. Cette posture, que l'auteur condamne, correspond dans les décrets relatifs à la neutralité à l'idée de tenir des propos partisans ou prosélytes : il s'agit du contraire même de la neutralité.

(2) Dans l'impartialité engagée de Kelly, l'enseignante ou l'enseignant est explicitement invité à donner son avis, mais uniquement après que les élèves ont débattu et envisagé différentes options et leurs arguments. La personne enseignante est en outre encouragée à livrer des témoignages personnels et à rendre visible la cohérence entre ses comportements et ses convictions. En référence au cadre belge francophone, ce cas de figure sort très manifestement du registre de la neutralité. Par contre, il s'apparente, en partie tout au moins, à la notion de pluralisme situé de l'enseignement catholique. Il y a en effet une

reconnaissance du pluralisme des opinions des élèves, et la personne enseignante est invitée à exprimer un point de vue situé ou engagé, en référence au catholicisme, au moins pour les professeurs et professeures de religion. La perspective de Kelly est plus large, puisqu'au sein d'une même école, des membres du corps enseignant pourraient témoigner de systèmes idéologiques très différents, voire contradictoires¹².

(3) L'idée de neutralité active (au sens des décrets), selon laquelle la personne enseignante peut prendre position, mais sans tenir des « propos partisans » (cf. l'article 4 du Décret de 1994) est une modalité qui nous semble être un cas intermédiaire en ce qui concerne le degré d'engagement de la personne enseignante, qui se situerait entre l'impartialité neutre et l'impartialité engagée, dans la mesure où elle peut prendre position, mais ne doit pas nécessairement le faire.

(4) Dans l'impartialité neutre de Kelly, la personne enseignante incite les élèves à débattre de différentes positions et de leurs arguments respectifs par rapport à un problème donné, mais elle ne donne pas son avis, sauf de manière très prudente si elle y est plus ou moins contrainte. Au regard des conceptions de la neutralité en Belgique francophone, il s'agirait d'une modalité intermédiaire entre une neutralité passive et abstentionniste et une neutralité active, dans la mesure où en organisant des débats sur des sujets controversés, la personne enseignante est active tout en étant abstentionniste. Nous distinguerons deux variantes au sein de cette modalité : la forme A, correspondant à la posture décrite ci-dessus, et la forme B, qui constitue une exception à cette dernière – explicitement prévue par les décrets – dans les cas où il s'agit de défendre les valeurs relatives aux droits de l'homme et de lutter contre le racisme, le sexisme, l'homophobie, etc. Dans ces cas, l'enseignant ou l'enseignante ne peut s'abstenir. Ce type d'exception à l'impartialité neutre peut être considéré comme une forme de neutralité active, mais cette dernière ne se limite pas à ces situations.

(5) La neutralité exclusive, que Kelly condamne, consiste pour une personne enseignante à tenter d'éviter qu'il y ait en classe des débats sur des sujets sensibles et, s'il devait y en avoir, à éviter soigneusement de donner son avis. Ceci peut être mis en parallèle avec une conception à la fois passive et abstentionniste de la neutralité.

Comme nous pouvons le constater, un rapide examen de l'évolution de la législation scolaire en Belgique francophone entre 1958 et 2018 ainsi qu'un aperçu très succinct de la littérature internationale ont permis de mettre en évidence une très grande variété de conceptions à la fois du vivre-ensemble et de la neutralité. Nous pouvons dès lors nous demander, face à cette diversité de conceptions, quelles sont celles privilégiées par les

¹² Il convient de signaler qu'en 1975, le ministre de l'Éducation belge francophone avait suggéré de créer des écoles pluralistes, espérant dépasser ainsi les clivages idéologiques entre les réseaux, mais cette proposition n'a pas été suivie d'effets. Si cela avait été le cas, certaines de ces écoles auraient pu éventuellement opter pour une forme d'impartialité engagée, au sens où l'entend Kelly.

formateurs et formatrices chargés d'enseigner la neutralité aux futurs enseignants et enseignantes, et quels sont les arguments que ces formateurs et formatrices avancent en faveur de ces conceptions.

3. Questions de recherche et méthodologie

En raison de cette grande variété de conceptions du vivre-ensemble et de la neutralité, les questions de recherche suivantes seront examinées :

- 1) En référence aux différentes conceptions idéales-typiques du vivre-ensemble mentionnées (tableau 1), quelles sont celles auxquelles se réfèrent explicitement ou implicitement les formateurs et formatrices à la neutralité?
- 2) En référence au modèle adapté de Kelly (tableau 2), quelles sont les conceptions de ces formateurs et formatrices en matière de neutralité?
- 3) Dans quelle mesure partagent-ils une vision commune?

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous avons choisi de mener une enquête exploratoire, sous la forme d'entretiens semi-directifs auprès de formateurs et de formatrices à la neutralité en Belgique francophone. Au total, 29 formateurs et formatrices ont été interrogés par des étudiants et étudiantes de l'agrégation de l'Université libre de Bruxelles et, pour une partie d'entre eux et d'entre elles, par une étudiante mémorante en sciences de l'éducation (Stanner, 2017). Certains entretiens s'étant avérés trop laconiques, seuls 24 formateurs et formatrices ont pu être retenus, dont 17 en hautes-écoles (desquels deux issus de la même haute-école), 6 au sein des universités et 1 en promotion sociale. Précisons également que 12 enseignent dans l'enseignement public (dit officiel) et 12 dans l'enseignement libre catholique. En ce qui concerne les hautes-écoles et les universités, cet échantillon peut être considéré comme assez représentatif, puisque 16 hautes-écoles sur les 19 existantes en Belgique francophone sont représentées, ainsi que l'ensemble des universités belges francophones. Par contre, ce n'est pas le cas pour l'enseignement de promotion sociale.

Les questions posées portaient sur la définition de la neutralité, les sources théoriques et bibliographiques, les buts de la formation, les contenus abordés, les modalités d'enseignement, d'organisation et d'évaluation, les effets escomptés, les difficultés rencontrées et, enfin, leurs suggestions éventuelles pour l'amélioration de cette formation.

Les informations relatives à leurs conceptions de la neutralité et du vivre-ensemble ont été extraites à partir de leurs réponses à plusieurs de ces questions. Elles ont ensuite été classées sur la base d'une grille d'analyse de contenu thématique construite à partir des cadres théoriques présentés dans la section précédente. Dans ce qui suit, nous présentons la

fréquence ainsi que les types d'arguments avancés pour chaque conception idéale-typique du vivre-ensemble ou de la neutralité.

4. Résultats

4.1 Conceptions du vivre-ensemble

Comme nous pouvions nous y attendre, aucun formateur ni aucune formatrice n'a opté pour une des conceptions extrêmes (l'assimilation ou le communautarisme), dénoncées notamment par le Conseil de l'Europe (2008).

Par contre – ce qui est un fait beaucoup plus surprenant au regard des réalités sociologiques belges – deux autres conceptions du vivre-ensemble (soit le pluralisme différentialiste et l'universalisme d'indifférenciation) n'ont guère été choisies non plus par les formateurs et formatrices interrogés. En ce qui concerne le pluralisme différentialiste, même si plusieurs mentionnent l'existence des réseaux d'enseignement, cela semble relever davantage de l'information factuelle et/ou de l'analyse historique et sociologique que d'un plaidoyer en faveur de ce type d'organisation scolaire. Seulement une formatrice et un formateur de l'enseignement catholique expriment un avis tendant à être favorable aux réseaux : la première (F3) l'énonce au nom d'un plus grand pluralisme du réseau catholique qui, selon elle, accepterait davantage le port du voile, et le second (27) évoque un « héritage » à conserver :

Ce dont j'ai vraiment peur, c'est la perte des héritages parce que ce serait aussi la perte des singularités. [...] La vraie question, c'est comment est-ce que chacun réinterprète son héritage singulier et propre pour qu'il ne soit pas mortifère? [...] Comment, si tu es dans le réseau officiel, comment est-ce que tu travailles cette laïcité pour qu'elle ne devienne pas un intégrisme? Si tu es dans l'école catholique, comment est-ce que tu travailles l'héritage chrétien pour qu'il ne soit pas un intégrisme?

En ce qui concerne l'universalisme d'indifférenciation, une formatrice (F1) et un formateur (F6) de l'enseignement officiel ont insisté sur l'idée d'émancipation, comme l'illustre l'extrait suivant :

Apprendre aux élèves à réfléchir en termes d'intérêt général et pas uniquement en termes d'intérêt catégoriel, en s'affranchissant parfois de sa communauté convictionnelle. (F1)

Personne n'a prôné l'interdiction de signes convictionnels. Au contraire, quatre personnes (F2, F3, F8 et F28) ont tenu à exprimer leur désapprobation à cet égard d'une telle posture, comme en attestent les extraits suivants :

Je trouve qu'il ne faut pas supprimer les signes convictionnels sous prétexte de neutralité [...] je trouve ça extrêmement dangereux, puisque [...] l'identité d'un peuple, l'identité culturelle d'un individu n'est pas nécessairement une agression pour l'autre. (F8)

Je disais à mon collègue, si ça te dérange, de rentrer dans une classe où il y a une crèche, demande aux étudiants de mettre un Bouddha et de mettre je sais pas quoi, moi. Mais de rajouter plutôt que de soustraire. (F8)

Quelles sont dès lors les conceptions du vivre-ensemble privilégiées? Parmi 24 formateurs et formatrices, deux adhèrent uniquement à une conception universaliste (F1 et F13). Voici quelques arguments avancés en faveur d'une conception universaliste :

Recherche d'un bien commun : [...] Effort de décentration par rapport à ses propres convictions, notamment en matière religieuse, afin de créer un espace commun à tous (F1). Amener tous ceux, toute cette diversité à une égalité de citoyens belges (F4).

Référence à des valeurs communes : Les valeurs communes sont la liberté de conscience, la liberté d'expression, et donc en ce compris la liberté de culte évidemment [...], le droit à la non-discrimination (F1).

Référence à la laïcité : Laïcité et multiculturalisme sont deux manières très différentes de tenter de réaliser concrètement la neutralité (France, Angleterre). La laïcité est la meilleure manière possible d'atteindre la neutralité, en séparant le religieux du politique pour permettre le déploiement de la liberté de conscience et [...] l'exercice du libre-examen (F1).

Plaidoyer pour un cours commun relatif aux faits religieux : Un cours parlant de toutes les religions pour tous les élèves pour qu'ils puissent développer leur propre opinion (F22).

Plaidoyer pour un cours de citoyenneté commun : Je suis pour le cours de philosophie et citoyenneté, sans séparation; il faudrait avoir tout le monde dans la même classe, sans tabous [...] (F13).

Sept personnes interrogées (2, 11, 19, 20, 23, 25 et 29) tendent par contre à se situer principalement du côté du pluralisme inclusif, au nom des arguments suivants :

Acceptation de la différence : Il faut lutter contre l'idée que la différence fait peur (F2). Le décret n'existe que pour ça, le respect de la diversité, du pluralisme, que chacun ait le droit de vivre à travers sa différence et ses préférences, sans que ce ne soit jugé par personne à l'école (F11). Vous n'aimez pas les pratiques homosexuelles selon

votre religion, [...] mais en tant qu'enseignant, vous serez amenés à être confrontés à des enfants issus de familles homoparentales (F20).

Ouverture à la diversité, valorisation de la diversité : Je pense que la neutralité est aussi ce qui garantit la diversité, qui la permet et la favorise même (F6).

Accent mis sur des valeurs de respect, de tolérance : Vivre-ensemble, ça suppose à un certain moment de pouvoir mettre un bémol dans ce que l'on pense, dans ses convictions et de faire la place à l'autre [...]; c'est plutôt une attitude de respect, d'ouverture, de conciliation, de dialogue (F5). La neutralité, ce serait la possibilité de vivre, de côtoyer et de tolérer des personnes qui n'ont pas le même bagage ni idéologique, ni culturel, ni identitaire que soi. (F8).

Douze formateurs et formatrices semblent opter – sous des formes et à des degrés divers – pour une combinaison de l'universalisme inclusif et du pluralisme inclusif (F4, F5, F7, F8, F10, F12, F16, F22A, F22B, F26A, F26B et F28). Ils et elles tenteraient ainsi de concilier égalité et diversité en insistant à la fois sur la recherche d'un bien commun, sur ce qui nous unit, tout en valorisant le pluralisme et la diversité, au nom de valeurs de respect, d'ouverture et de tolérance, ou en considérant que la diversité des opinions ou des cultures est en soi une source de richesse. Enfin, deux formateurs et une formatrice semblent graviter entre trois idéaux-types, à savoir : l'universalisme d'indifférenciation, l'universalisme inclusif et le pluralisme inclusif (F6); l'universalisme inclusif, le pluralisme inclusif et le pluralisme différentialiste (principe des réseaux) (F3 et F27). Le tableau 3 permet de mieux visualiser ces résultats.

Tableau 3 : Fréquence des différentes conceptions du vivre-ensemble

A.	Universal. indiffér. (seul)	Universal. indiffér. + Universal. inclusif	Universal. inclusif (seul)	Universal. inclusif + Plural. inclusif	Plural. inclusif (seul)	Universal. différ. + Universal. inclusif + Plural. inclusif	Universal. inclus + Plural. inclus. + Plural. différ.	Plural. différ. (seul)	C.
0	0	1	1	12	7	1	2	0	0

Il apparaît, en synthèse, que parmi les six conceptions idéales-typiques du vivre-ensemble prévues par le modèle de référence, ce sont clairement les deux médianes (universalisme inclusif et pluralisme inclusif) qui ont été privilégiées, avec une très légère prévalence de la seconde.

4.2 Conceptions de la neutralité

Près d'une personne interrogée sur deux (11 sur 24) a commencé par exprimer ses réserves par rapport au terme *neutralité* (F2, F4, F5, F6, F7, F12, F19, F26A, F26B, 27 et 29). Ceci tendrait à traduire un certain embarras de la part de nos formateurs et formatrices par rapport à cette matière à enseigner (la neutralité), qui n'est pas en soi une discipline et dont l'étymologie définie par la négative (le mot *neutre* provient du latin *neuter*, qui signifie « ni l'un ni l'autre ») n'aide guère non plus, de prime abord, à lui donner un contenu substantiel. Voici quelques-uns des arguments avancés :

[...] Une neutralité qu'on appellerait passive ou objective, qui serait un peu le fait de ne jamais prendre parti pour rien du tout, serait évidemment très difficile pour un professeur, ne serait-ce que dans le choix des textes qu'il soumet à ses élèves, dans le choix des méthodologies qu'il applique, il s'engage toujours d'une certaine manière [...] (F12).

On est de toute façon pas neutre, puisqu'on a une histoire, une éducation, des valeurs, mais en allant à la rencontre de quelqu'un, on peut dialoguer au sujet de ces différences et de ces valeurs (F2).

Sept personnes interviewées ont également ressenti le besoin d'exprimer ce que n'est pas la neutralité, en exprimant leur désapprobation à l'égard d'une neutralité exclusive au sens de Kelly (F5, F13, F25, F28 et F29) et/ou d'une partialité exclusive (F5, F16, F25, F27 et F28).

Il y a deux grandes façons d'être neutre. D'une part, je me dis : je ne m'en mêle pas, on arrête, on ne discute pas. C'est « mettre la cloche sur le fromage puant ». D'autre part, je vois qu'il y a quelque chose qui se passe. Exprimez-vous, c'est peut-être la porte ouverte à la marmite qui bout, mais c'est aussi apprendre à ses élèves à écouter [...]. La neutralité, c'est s'exprimer sans imposer son point de vue à l'autre; il ne faut pas imposer ni exclure (F25).

Quelles sont les conceptions privilégiées de la neutralité? Parmi les 24 formateurs et formatrices, cinq optent pour l'impartialité neutre sauf dans les cas prévus par la loi (F1, F2, F4, F6 et F23). Les arguments avancés en faveur de l'impartialité neutre sont les suivants :

Obligation légale : Comme profs, on est aussi un fonctionnaire. Et ça, c'est important de [le] rappeler à des étudiants (F4). Cela les questionne [les futurs enseignants] sur le rapport entre leur identité personnelle et leur identité professionnelle : tu occupes une fonction avec toutes les obligations qui sont liées à la fonction. Ce n'est pas toi en tant qu'individu (F13).

Garantie de non-prosélytisme : La neutralité, c'est entrer dans sa classe en tant qu'enseignant et pas en tant que porteur de telle ou telle conviction, que militant de telle ou telle cause (F1). C'est effectivement une forme de retenue. [...] On prend conscience [...] de certains préjugés, de certaines valeurs qu'on a [...], ben on met ça sous veilleuse [...] (F2).

Respect des convictions et du libre choix des élèves : La neutralité de l'enseignant, c'est [...] le meilleur moyen qu'on ait trouvé pour que les élèves se sentent libres de développer leur propre opinion (F1).

Cette impartialité neutre a comme limite les cas prévus par la loi et les droits de l'homme :

Au sens du décret, la neutralité, c'est une neutralité engagée, elle demande de faire des choses. On doit réagir, on ne doit pas laisser les propos racistes, antisémites, homophobes, enfin tout le reste, tous ces discours qui manquent de respect à la personne dans ses droits fondamentaux (F6).

Treize personnes interrogées se prononcent en faveur uniquement d'une neutralité active (F3, F7, F8, F10, F12, F16, F19, F20, F22.A, F22.B, F25, F26A et F26B). Les arguments et/ou les modalités de mise en œuvre de cette neutralité active sont les suivants :

Opposition par rapport à l'idée d'abstention : L'enseignant a le devoir de prendre position et de se prononcer dans certains cas (F3).

Idée de réflexivité : La neutralité est une attitude active et surtout réflexive (F3). Assumer que l'on ait son histoire personnelle et, à partir de là, développer un certain nombre de stratégies pour savoir entendre un certain nombre d'opinions qui sont absolument opposées aux nôtres (F19, première partie de la citation).

Apprentissage de l'écoute : savoir entendre un certain nombre d'opinions qui sont absolument opposées aux nôtres (F19, deuxième partie de la citation précédente). Oser un retrait pour favoriser une forme d'écoute (F27).

Développement de l'esprit critique des élèves : Faire prendre conscience de l'enfermement idéologique dont tous les êtres humains font preuve (F8). En plus, on est philosophes, donc ça n'arrange rien, avec l'idée qu'il n'y a pas vraiment de bonnes réponses [...]. Donc, c'est vraiment encourager le questionnement (F26).

Idée de mise à distance ou de recherche d'un juste milieu : Ce n'est pas une abstinence de points de vue ni un point de vue unique. C'est plutôt une équidistance, c'est-à-dire le respect de différences, avec la possibilité d'échanger (F5). Donc, c'est vraiment très aristotélicien comme position, c'est le juste milieu des choses plutôt que de trancher (F8).

Idée d'expression de ses propres convictions, mais avec des précautions : On peut prononcer ses convictions, mais dans le respect des autres (F7). [L'enseignant] doit avoir la place pour répondre à : « Et vous, Monsieur, vous en pensez quoi? Quel est votre avis là-dessus? ». Un prof donne un cours incarné à partir de ce qu'il est (F12).

Six personnes interrogées optent pour une combinaison de la neutralité impartiale et de la neutralité active (F5, F11, F13, F27, F28 et F29). Parmi ces formateurs et formatrices, trois (F3, F11 et F27) tendent également à se prononcer en faveur d'une impartialité engagée :

Moi, je préfère un prof qui se prononce de manière explicite qu'implicite (F3).

Pourquoi le prof ne pourrait-il pas montrer sa différence? Cela fait partie de la vie, c'est comme cela (F11).

Ces résultats sont récapitulés dans le tableau 4.

Tableau 4 : Fréquence des différentes conceptions relatives à la neutralité

Partialité exclusive	Impartialité engagée (seule)	Impartialité engagée + Neutralité active + impartialité neutre	Neutralité Active	Neutralité active + Impartialité neutre	Impartialité neutre (sauf dans les cas prévus par la loi)	Neutralité exclusive
0	0	3	13	3	5	0

En synthèse, ici aussi, ce sont les conceptions médianes (impartialité neutre et neutralité active) qui ont été privilégiées par les formateurs et formatrices, avec toutefois une large prépondérance de la neutralité active. Corollairement, on peut observer un clair rejet de la partialité exclusive (ou prosélytisme) autant que de la neutralité exclusive (appelée aussi passive ou abstentionniste), ainsi qu'une forme d'attrance pour l'impartialité engagée de la part de trois formateurs et formatrices.

Discussion et conclusion

Les résultats de cette enquête à caractère exploratoire doivent être considérés avec prudence, dans la mesure où c'est à partir de considérations exprimées à propos des buts et contenus des formations d'enseignants et d'enseignantes à la neutralité que ces tendances ont pu être dégagées. Les formateurs et formatrices n'ont pas été interrogés systématiquement à propos de chacune des conceptions idéales-typiques des deux modèles de référence. Ceci pourrait éventuellement faire l'objet d'une phase confirmatoire de l'enquête. Plusieurs constats méritent toutefois d'être mis en exergue et discutés.

Les formateurs et formatrices à la neutralité en Belgique francophone se retrouvent globalement dans les conceptions médianes, à la fois au sujet du vivre-ensemble et de la neutralité. Il s'agit des conceptions les moins polarisées qui permettent d'avancer l'idée qu'il existe une certaine cohérence dans les formations destinées aux enseignants et enseignantes.

Bien qu'il n'y ait pas de différence significative, on peut remarquer un peu plus de réponses favorables à l'universalisme dans l'enseignement officiel que dans l'enseignement catholique. Les formateurs et formatrices d'institutions catholiques se situent pour une petite moitié dans une conception pluraliste (5) et pour l'autre dans une conception faisant cohabiter pluralisme et universalisme (7), tandis que les formateurs et formatrices de l'enseignement officiel se situent en majorité entre l'universalisme et le pluralisme (8), et de façon minoritaire dans une conception purement universaliste (2) ou pluraliste (2).

Le fait que plus de la moitié des personnes enquêtées conjugue des conceptions à référence universaliste et pluraliste illustre à notre sens toute la spécificité de l'esprit des relations « à la belge » entre les Églises et l'État. En effet, le caractère « hybride » (Schreiber, 2014; Sägerser, 2011) de ce régime des cultes, historiquement construit comme conjuguant la notion de cultes reconnus financés du régime concordataire, et les idées de liberté de conscience, d'égalité et d'indépendance propres au régime de laïcité, semble produire cette hybridité des conceptions du vivre-ensemble¹³. Ainsi se côtoient une conception pilarisée et pluraliste (induite par l'héritage concordataire) et une conception universaliste (faisant référence aux idées des Lumières en matière de libertés)¹⁴.

En outre, à ce compromis s'ajoute celui concernant la liberté de l'enseignement (selon l'article 17 de la Constitution de 1831, qui correspond aujourd'hui à l'article 24). Cet article tend à prohiber dans le même temps une privatisation complète de l'enseignement ou, au contraire, sa nationalisation complète (El Berhoui, 2013). Il en résulte dès lors une concurrence, historiquement construite, entre pouvoirs organisateurs d'enseignement distincts (le plus souvent regroupés en réseaux), au sein d'un quasi-marché scolaire¹⁵. Cette

¹³ C'est la culture inédite du compromis élaborée par l'union des oppositions à la naissance de l'État belge qui a permis aux catholiques et aux libéraux dans le gouvernement provisoire d'établir en 1831 l'une des constitutions les plus libérales de l'époque. Le Congrès national a voté d'une même voix l'indépendance de l'Église et de l'État, mais les représentants catholiques, soutenus par une grande partie de l'opinion publique, ont inscrit le principe de financement public des ministres des cultes dans la Constitution. Les traitements et pensions des ministres des cultes sont donc restés à la charge de l'État (article 117, actuellement article 181) sans que ce dernier puisse contrôler l'organisation de l'Église ou y prendre part. Ainsi, la liberté de conscience et la liberté de religion ont été proclamées (régime de laïcité) et subsidiées (régime concordataire).

¹⁴ De manière analogue, concernant la neutralité, une certaine hybridité se retrouve entre les conceptions dominantes d'impartialité neutre et de neutralité active.

¹⁵ L'expression « quasi-marché » désigne une situation de concurrence entre écoles au sein d'un marché scolaire, mais avec la nuance que la quasi-totalité de ces écoles est subventionnée par les pouvoirs publics, d'où l'usage du préfixe « quasi ».

situation contribue aussi à expliquer l'existence d'une pluralité de conceptions du vivre-ensemble et par conséquent de positionnements en matière de neutralité.

D'autres facteurs plus récents pourraient également intervenir pour expliquer les conceptions des formateurs et formatrices, en particulier la montée en puissance sur le plan international au cours de ces dernières décennies du thème de l'inclusion en éducation, qu'il s'agisse d'élèves à besoins spécifiques, de la mixité des genres, ou encore de la création d'enseignements communs à tous les élèves, indépendamment de leurs convictions personnelles, en matière de religions (Connaissance du christianisme, des religions et de la morale, Norvège, 2001; Éthique et culture religieuse, Québec, 2005; Enseignement des faits religieux, France, 2005; Vie et société, Luxembourg, 2016; etc.). Dans tous ces cas, il s'agit de rassembler les élèves, plutôt que de les séparer.

Il est dès lors intéressant de constater un décalage particulièrement important entre la conception du vivre-ensemble induite par l'organisation globale du système scolaire belge et les conceptions propres des formateurs et formatrices à la neutralité. Ces derniers et ces dernières semblent préoccupés avant tout par des enjeux qui sont ceux du 21^e siècle : faire face à la diversité culturelle et à la pluralité des convictions dans un esprit d'inclusion (que ce soit sous la forme d'un universalisme inclusif et/ou d'un pluralisme inclusif, donc dans une certaine logique de dépillarisation), alors que le système éducatif reste structuré selon des principes hérités du 19^e siècle (pluralisme différentialiste, pilarisation, concurrence au sein d'un quasi-marché scolaire) qui se sont figés dans un pacte scolaire au milieu du 20^e siècle. Toutefois, peu de formateurs et formatrices relèvent la contradiction entre leurs propres conceptions inclusives et la conception pilarisée du système éducatif.

Ajoutons que si cette conception pilarisée et la situation de concurrence qu'elle induit entre écoles ont pu être pensées comme un moyen de respecter les convictions des familles, voire comme un gage de qualité de l'enseignement, il apparaît aujourd'hui qu'elles sont surtout à l'origine de très profondes inégalités sociales et scolaires. Les multiples enquêtes PISA réalisées au cours de ces vingt dernières années ont notamment montré que le système éducatif en Belgique est l'un des plus inégalitaires au sein des pays de l'OCDE, avec notamment de très fortes inégalités entre les établissements, au détriment en particulier d'élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés et/ou issus de l'immigration.

Pour ces multiples raisons, se pose donc la question de la pertinence de ce type d'organisation de l'enseignement par rapport aux enjeux actuels de l'éducation.

Références

- Baubérot, J. et M. Milot (2011). *Les Laïcités sans frontières*, Paris, Seuil.
- Bouvet, L. (2019). *La nouvelle question laïque*, Paris, Flammarion.
- Conseil de l'Europe, Ministres des Affaires Étrangères (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, Strasbourg.
- Communauté française de Belgique (2003, 17 décembre). *Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement* [M.B. 21-01-2004]
- Communauté française de Belgique (1994, 31 mars). *Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté* [M.B. 18-06-1994]
- Coorebyter, V. (2002). *La citoyenneté*, Dossier du CRISP, 56.
- Coorebyter, V. (2014). « La neutralité n'est pas neutre », dans D. Cabiaux, F. Wibrin, L. Abedinaj et L. Blésin, *Neutralité et fait religieux – Quelles interactions dans les services publics*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan.
- Dumont, H., et X. Delgrange (2008). Le principe de pluralisme face à la question du voile islamique en Belgique, *Droit et société*, 68, p. 75-108.
- 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, p. 107-132.
- Delgrange, X. (2010). « Les décrets relatifs à la neutralité dans l'enseignement belge francophone », dans B. Decharneux et J.-L. Wolfs, *Neutre et engagé. La gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone*, Fernelmont, E.M.E.
- Dhume-Sonzogni, F. (2016). *Communautarisme, enquête sur une chimère du nationalisme français*, Paris, Demopolis.
- El Berhoumi, M. (2013). *Le régime juridique de la liberté d'enseignement à l'épreuve des politiques scolaires*, Bruxelles, Bruylant.
- El Berhoumi, M. (2014). « La neutralité de l'école officielle : histoire, contenu juridique et évolution », dans D. Cabiaux, F. Wibrin, L. Abedinaj et L. Blésin, *Neutralité et fait religieux – Quelles interactions dans les services publics*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teachers's role, *Theory and Research in Social Education*, 14 (2), p. 113-118.
- Sägesser, C. (2011). *Cultes et laïcité*, Dossier du CRISP, 78.
- Schreiber, J.-P. (2014). *La Belgique, État laïque... ou presque. Du principe à la réalité*, Bruxelles, Édition du Centre d'Action Laïque.
- Stanner, O. (2017). *Analyse des contenus et des pratiques relatives au cours de neutralité (...) enquête auprès des formateurs chargés d'enseigner la neutralité*, Mémoire en sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles.

- Van Haecht, A. (2010). « Le rapport à la diversité à l'école : le cas du Benelux », *L'école et la diversité, perspectives comparées*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
- Wolfs, J. L. (2019). « Neutralité de l'enseignement et tensions entre savoirs scientifiques et croyances religieuses », dans A. Heine et L. Licata, *La psychologie interculturelle en pratiques*, Bruxelles, Mardaga.

Articles

Proposition d'un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* pour les élèves du Québec

Nancy Bouchard

Numéro 8, hiver 2020
Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070034ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1070034ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bouchard, N. (2020). Proposition d'un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* pour les élèves du Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 79–99.
<https://doi.org/10.7202/1070034ar>

Résumé de l'article

Le programme d'*Éthique et culture religieuse* en vigueur depuis 2008 dans les écoles du Québec est aujourd'hui remis en question par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ce programme sera remplacé par un nouveau programme couvrant éventuellement les thèmes suivants : la participation citoyenne et la démocratie, l'éducation juridique, l'écocitoyenneté, l'éducation à la sexualité, le développement de soi et des relations interpersonnelles, l'éthique, la citoyenneté numérique et la culture des sociétés. Ces thèmes disparates peuvent-ils s'articuler dans un même programme? Nous pensons que cela est possible à la condition que l'éthique en soit l'axe central et, avec elle, la quête éthique du vivre-ensemble par le dialogue. Nous pensons aussi que le respect de la dignité humaine en tant que visée dudit programme serait une avenue prometteuse.

Proposition d'un programme d'Éthique et vivre-ensemble pour les élèves du Québec¹

Nancy Bouchard, professeure titulaire

Université du Québec à Montréal

Résumé : Le programme d'*Éthique et culture religieuse* en vigueur depuis 2008 dans les écoles du Québec est aujourd'hui remis en question par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Ce programme sera remplacé par un nouveau programme couvrant éventuellement les thèmes suivants : la participation citoyenne et la démocratie, l'éducation juridique, l'écocitoyenneté, l'éducation à la sexualité, le développement de soi et des relations interpersonnelles, l'éthique, la citoyenneté numérique et la culture des sociétés. Ces thèmes disparates peuvent-ils s'articuler dans un même programme? Nous pensons que cela est possible à la condition que l'éthique en soit l'axe central et, avec elle, la quête éthique du vivre-ensemble par le dialogue. Nous pensons aussi que le respect de la dignité humaine en tant que visée dudit programme serait une avenue prometteuse.

Mots-clés : éthique, citoyenneté, développement de la personne, culture religieuse, programme.

Abstract : The Ethics and Religious Culture program in force since 2008 in Quebec schools is now being reconsidered by the province's ministry for education and higher learning (the *ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*). The program will be replaced by new program that will eventually cover the following topics: citizen participation and democracy, legal education, eco-citizenship, education on sexuality, self-development and interpersonal relationships, ethics, digital citizenship and the culture of societies. Can these disparate topics be articulated within the same program? We think that this is possible on condition that ethics be its central focus and, with it, the ethical quest to live together through dialogue. We also believe that respect for human dignity as envisioned by this program is a promising avenue for study.

Keywords: ethics, citizenship, personal development, religious culture, program.

¹ Une large part de ce texte a inspiré l'Avis du Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation présenté au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur dans le cadre de la consultation sur le programme Éthique et culture religieuse, intitulé *Pour faire avancer l'école, un programme d'Éthique et vivre-ensemble* et préparé par N. Bouchard, C. Gendron et M. Gagnon, le 21 février 2020.

Introduction

Depuis 2008, un cours obligatoire d'*Éthique et culture religieuse* (ECR) est en vigueur dans les écoles publiques et privées du Québec. Or, ce programme qui a pour finalités la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun – et qui vise à développer la réflexion sur des questions éthiques, la compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue – est aujourd'hui remis en question.

En effet, le 10 janvier 2020, le ministre québécois de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Jean-François Roberge, annonçait une réforme en profondeur du programme ECR. Il précise alors que l'éthique, la pratique du dialogue, le respect de soi et des autres et la lutte contre les stéréotypes, qui font déjà partie dudit programme, seront maintenus. Il ajoute par ailleurs que le programme sera « aboli » pour le remplacer par quelque chose de neuf, par un programme qui couvrirait éventuellement les huit thèmes suivants : 1- participation citoyenne et démocratie; 2- éducation juridique; 3- écocitoyenneté; 4- éducation à la sexualité; 5- développement de soi et des relations interpersonnelles; 6- éthique; 7- citoyenneté numérique; 8- culture des sociétés (à l'intérieur duquel figurerait la culture religieuse, ce qui lui accorderait beaucoup moins de place que dans le programme ECR instauré en 2008). Dans la même foulée, le ministère lance une consultation en ligne auprès des élèves du primaire et du secondaire, des enseignants et de l'ensemble des citoyens, portant sur « l'importance » de ces thèmes. Des forums fermés, animés par un responsable assigné à chacun des thèmes et regroupant des partenaires invités, sont également tenus.

Cette nouvelle a produit un effet de surprise, d'étonnement et d'inquiétudes chez les enseignants, les futurs enseignants, les formateurs et les chercheurs dans le domaine (AQECR, 2020; FNEEQ-CSN, 2020). Si des travaux de révision du programme ECR étaient attendus, la mise au rancart du programme et les thèmes proposés pour le remplacer étaient tout à fait inopinés. Qualifiée de fourre-tout (Lapointe, 2020; Lajoie, 2020), la proposition lancée à la consultation par le ministre ne s'appuie sur aucune évaluation, et ce, tant à propos du programme lui-même qu'à propos de son enseignement en classe et des apprentissages qu'en font les élèves, ou encore de la formation du personnel enseignant. De plus, tant les fondements que les visées – si ce n'est de « régler les problèmes d'anxiété chez les jeunes », aux dires du ministre (Larin, 2020) – sont absents de la proposition faite. Bref, nous ignorons les objectifs globalement poursuivis, de même que les raisons qui justifient vraiment l'idée de remplacer le programme ECR par un programme en huit thèmes, où l'éthique devient un thème et la culture religieuse un sous-thème. Cela est tout à fait inattendu d'autant plus qu'il y a un an, le même ministre louangeait le programme ECR pour l'avoir lui-même enseigné pendant plusieurs années au primaire. Ajoutons qu'à sa fondation en 2012, la Coalition avenir Québec (CAQ) – soit le parti politique présentement au pouvoir – promettait l'abolition du programme ECR. Par ailleurs, le ministre affirmait

en février 2019 que si ce programme devait être révisé pour donner plus de place à l'athéisme, il ne devait toutefois pas être aboli :

« C'est une fausse bonne idée, l'abolition pure et simple du cours d'ECR pour amener de la laïcité » [...]. Le ministre a soutenu que le programme d'ECR prépare l'élève au « vivre-ensemble » en l'outillant afin de « combattre les généralisations hâtives, les appels aux clans, les faux arguments ». « Dans un contexte de mondialisation et de migration massives, je pense que c'est important de connaître les grandes religions [car elles] influent sur la politique étrangère de certains pays, influent sur les façons de se vêtir de certains, sur ce que mangent certaines personnes, sur les valeurs », a-t-il expliqué. « Le cours d'ECR, ce n'est pas un cours de religion, c'est d'abord un cours d'éthique ». (Bélair-Cirino, 2019)

Précisons que, dans la même foulée, le premier ministre François Legault a pour sa part affirmé que le cours ECR devait être complètement revu. Or, en 2000, alors qu'il était ministre de l'Éducation, François Legault fut l'initiateur du cours ECR. En effet, avec la loi n° 118² sur la place de la religion à l'école, il mettait fin au régime d'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral à la fin du secondaire pour le remplacer par un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse. Mais cela n'était peut-être pour lui qu'une étape transitoire vers l'abolition pure et simple de la religion à l'école. D'ailleurs, il importe de souligner que c'est sous sa présente gouverne que le projet de loi n° 21 sur la laïcité de l'État a été déposé et adopté en juin 2019. Cette loi interdit entre autres au personnel enseignant de porter des signes religieux à l'école. Avec la culture religieuse comme sous-thème de la culture des sociétés (un des huit thèmes de la proposition du ministre Roberge), nous assistons donc à la sortie quasi complète de la religion de l'école québécoise.

Nous l'avons souligné d'emblée dans l'ouvrage *Éthique et culture religieuse à l'école* (Bouchard, 2006), l'école doit selon nous contribuer au développement du sujet éthique et, pour cela, une compréhension des visions du monde et de l'être humain est en outre requise.

Convier tous les élèves à la compréhension de visions différentes du monde et de l'être humain qui se manifestent aujourd'hui ou se sont manifestées dans la culture, à la réflexion commune sur des leçons du passé, des modèles de vie, valeurs, règles, normes et principes, des questions éthiques ou des enjeux moraux et à l'intelligence des convictions dans une recherche de reconnaissance de soi-même comme tout autre, voilà ce qui est recherché dans la proposition mise de l'avant dans cet ouvrage sur l'éducation éthique et la culture religieuse à l'école. En cela, nous estimons qu'il n'y a pas d'un côté un sujet

² Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité.

émotionnel et de l'autre un sujet rationnel, que l'élève n'est pas soit un *croyant émotionnel*, soit un *acteur cognitif rationnel agnostique ou athée* (Shiose et Zylberberg, 2000); il y a un sujet qui se pose. Tout sujet est porteur d'une vision du monde (pouvant s'inscrire ou non dans une perspective religieuse) à partir de laquelle il construit ses valeurs et ses modes de rapport à autrui et, en même temps, tout sujet s'inscrit dans un espace normatif auquel il se doit de répondre et de participer. (p. 3)

Il est donc souhaitable selon nous que, dans le nouveau programme, la compréhension de visions différentes du monde et de l'être humain, dont fait partie la culture religieuse, ne soit pas réduite au point de ne pas permettre ladite compréhension. Même si dans le présent texte nous ne le développons pas spécifiquement, nous pensons que la culture des sociétés devrait accorder une place importante aux savoirs sur le croire (religieux et séculier).

Prenant acte de la proposition en huit thèmes, nous nous sommes demandé si celle-ci pouvait trouver sa cohérence à l'intérieur d'un même programme. Ces thèmes disparates peuvent-ils s'articuler dans un même programme? Notre proposition est qu'en effet, si l'éthique est l'axe central du nouveau programme, il est possible de penser ensemble les différents thèmes proposés.

Dans ce qui suit, nous précisons pourquoi l'éthique devrait servir de matrice du nouveau programme et, avec elle, la quête éthique du vivre-ensemble à travers le dialogue. Dans un premier temps, nous verrons que l'éthique n'est pas un « thème », mais une compétence essentielle à développer dans les différentes sphères de la vie humaine.

Dans un second temps, nous proposons que l'éthique se déploie en sept composantes à l'intérieur desquelles les thèmes proposés par le ministre seraient insérés et traités sous cet angle. Nous le détaillons à l'aide du modèle d'analyse développé dans le cadre de la phase I de notre recherche intitulée « Pour des choix éclairés en matière d'éducation éthique et au vivre-ensemble » (Bouchard *et al.*, 2013).

Dans un dernier temps, nous proposons le respect de la dignité humaine en tant que visée du programme et en montrons la spécificité à l'intérieur de chacune des composantes du modèle. Nous précisons en quoi le respect de la dignité humaine peut s'avérer une visée prometteuse, et ce, dans chacune des composantes éthiques du modèle. Notre objectif est de contribuer à la réflexion sur les orientations et la visée du programme qui sera élaboré par le ministère d'ici 2022. En fin de parcours, nous abordons le défi majeur que représente la formation du personnel enseignant dans la mise en œuvre d'un programme aussi ambitieux.

1. L'éthique comme pierre angulaire du nouveau programme et, avec elle, la quête éthique du vivre-ensemble

L'éthique n'est pas un « thème » mais la réflexion sur un thème (valeurs, normes, conduites, situations...). Ainsi, des thèmes comme la démocratie, le cadre juridique, l'environnement, la sexualité, la culture, la personne, etc., sont des objets de l'éthique. Globalement, les formes diverses et contradictoires du bien et du mal, du sens de la vie humaine, la difficulté des choix, la nécessité de justifier des décisions et l'aspiration à définir des principes universels et impartiaux (Canto-Sperber, 1996, p. VI) sont des objets de l'éthique et cet ensemble « inclut les débats relatifs à l'origine de l'éthique, à la compréhension de son contenu ainsi qu'aux différentes façons de vivre une vie morale » (Canto-Sperber, 1996, p. VI). L'éthique est un travail d'énonciation qui prend sa source et son élan dans l'incertitude et engage le questionnement, l'interrogation, la délibération, pour soi-même, avec les autres, sur le monde (Bourgeault, 2018; 2004; 2002).

Plus spécifiquement au sujet de la quête éthique du vivre-ensemble (qui engage à la fois l'éthique et le politique), l'éthique nécessite un travail d'énonciation dans le dialogue. Elle requiert en effet un espace de parole au sens où le vivre-ensemble est

« une donnée naturelle problématique (nous vivons ensemble mais nous sommes différents) qui, dans le contexte d'un État de droit, démocratique et une société diversifiée, nécessite de penser le lien social et requiert un espace de parole, car il s'agit d'un enjeu et d'un projet de société »³ (Bouchard *et al.*, 2019).

Cela a déjà été évoqué en quelque sorte dans notre mémoire présenté en commission parlementaire sur le Projet de loi n° 56 visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école en 2012 (Bouchard *et al.*, 2012). Les relations interpersonnelles positives, le civisme et le mieux vivre-ensemble gagnent en signification lorsqu'ils prennent forme dans une démarche d'apprentissage de type dialogique et qu'ils font appel à l'expérience même des élèves plutôt que par le recours à une stricte inculcation de comportements qui ne mène pas à « une appropriation réfléchie et raisonnée des principes et normes devant guider le vivre-ensemble » (p. I.10). Outre les règlements faisant intrinsèquement partie de la vie scolaire, un programme dédié à l'éthique et au vivre-ensemble est pour cela nécessaire.

À l'instar du Rapport Delors à l'UNESCO (1996), nous sommes d'avis que « la connaissance de soi, la découverte de l'autre, l'empathie, l'esprit critique, la confrontation

³ Cette définition est le résultat d'une recherche que nous avons menée avec N. Haeck et M. Plante sur le terme *vivre-ensemble* à partir des publications savantes en éducation publiées entre 1996 et 2017, et dans le titre desquelles figure ledit terme. Soulignons au passage que nous avons aussi distingué quatre déclinaisons de cette définition : 1- horizontale (le vivre-ensemble qui relève des personnes et des communautés); 2- verticale (le vivre-ensemble qui relève de la norme juridique dans un État de droit); 3- horizontale-verticale (critique de la déclinaison horizontale, le vivre-ensemble qui relève des citoyens, lesquels, ensemble, cherchent à repenser le cadre commun dans une société pluraliste); et 4- verticale-horizontale (critique de la déclinaison verticale, où le vivre-ensemble qui relève du cadre commun établi dans une démocratie représentative cherche à intégrer la diversité – en vue de produire du commun négocié et de favoriser la cohésion sociale, pour le dire avec Fall (2015)).

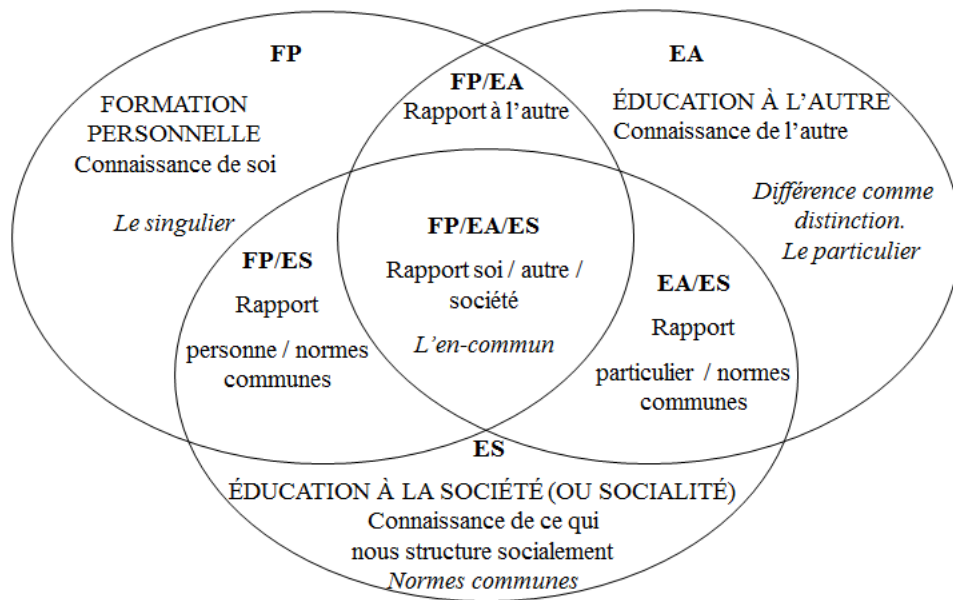
par le dialogue et l'échange d'arguments ainsi que la coopération » (Bouchard *et al.*, 2012, p. II.3) sont parmi les apprentissages essentiels que les élèves devraient faire à l'intérieur du programme à venir. Plus particulièrement, nous proposons un programme d'éducation éthique qui favorise le développement du sujet sur trois plans : la formation personnelle, l'éducation à l'autre et l'éducation à la société. Pour ce faire, notre suggestion est celle du déploiement de la compétence éthique du sujet à travers sept composantes, soit les composantes du modèle d'analyse que nous avons développé. Autrement dit, nous proposons de faire de ce modèle la compétence éthique centrale à développer dans un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* et, avec elle, la compétence au dialogue.

2. Pour un choix éclairé en matière d'éducation éthique et au vivre-ensemble : un modèle en sept composantes

Comme le montre la figure 1, le modèle d'analyse que nous avons développé dans le but d'éclairer les choix en matière d'éducation éthique et au vivre-ensemble se présente en sept composantes éthiques.

La composante éthique simple **Formation personnelle (FP)** s'intéresse à la connaissance de soi. Dans cette composante, l'accent est mis sur l'unicité de l'être en émancipation. La composante éthique simple **Éducation à l'autre (EA)** s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre ou des autres (différents de soi). La composante éthique simple **Éducation à la société ou socialité (ES)** s'intéresse à la connaissance de ce qui nous structure socialement, de ce qui est affirmé comme étant commun à l'ensemble d'une société. La composante éthique maillée **Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA)** porte l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre, de la relation interpersonnelle avec un autre ou plusieurs autres. La composante éthique maillée **Formation personnelle / Éducation à la société ou socialité (FP/ES)** met l'accent sur le sujet en tant que citoyen membre d'une société et en tant que citoyen dans son rapport à ce qui le structure socialement. La composante éthique maillée **Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES)** s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et ce qui les structure socialement. Enfin, la composante éthique maillant les trois composantes éthiques **FP/EA/ES** se situe dans une interrelation entre soi, l'altérité et la société.

Figure 1. Modèle d'analyse de l'éducation éthique de Bouchard *et al.*⁴



On constate que toutes ces composantes éthiques sont importantes à développer. Elles sont complémentaires et forment un tout articulé. De plus, nous le verrons, non seulement l'apprentissage du vivre-ensemble dans le dialogue est particulièrement présent dans ce modèle, mais les thèmes proposés par le ministre dans le cadre de la consultation sur le programme ECR pourraient tous y trouver une place dans l'éventualité où ils seraient réunis dans un même programme.

Dans ce qui suit, nous détaillons chacune des sept composantes pour le déploiement de la compétence éthique dans le programme que nous proposons, en y indiquant ça et là des possibilités d'insertion des thèmes proposés par le ministre, et ce, bien que l'information disponible à propos de ce qui peut être entendu sous chacun de ces thèmes demeure très sommaire (voir le tableau 1 en annexe).

2.1 La compétence éthique en sept composantes

- 1) La composante éthique **Formation personnelle (FP)** met l'accent sur la formation sur le plan de **l'identité personnelle**, de son unicité (thème 5⁵), du développement de la conscience morale et de l'idéal moral de la personne. L'estime de soi

⁴ Voir entre autres : Bouchard, N. (à paraître); Bouchard, N., M.-F. Daniel et J.-C. Desruisseaux (2017); Daniel, M.-F., Bouchard, N. et J.-C. Desruisseaux. (2013); Gendron, C., Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et M.-F. Daniel (2013); Desruisseaux, J.-C., Bouchard, N., Gendron, C. et M.-F. Daniel (2013).

⁵ Dans la présentation du modèle, l'expression « thème » réfère aux huit thèmes soumis à la consultation et que nous rappelons : 1- Participation citoyenne et démocratie; 2- Éducation juridique; 3- Écocitoyenneté; 4- Éducation à la sexualité; 5- Développement de soi et des relations interpersonnelles; 6- Éthique (comme réflexion sur la morale); 7- Citoyenneté numérique; 8- Culture des sociétés.

(thème 5), la pensée critique, la créativité éthique, l'exercice du jugement, la construction de valeurs, la quête de sens, la recherche d'une vie bonne (thèmes 3 et 5) pour soi figurent parmi les apprentissages centraux de cette composante éthique. Entre autres, les thèmes sur l'autonomie, la liberté, l'identité, le respect de soi, ainsi que le choix libre et responsable (thème 4) se situent dans cette composante éthique. Notons que dans le développement de soi (thème 5), cette composante éthique comprend entre autres le développement du jugement et de la responsabilité personnelle – développement nécessaire à l'exercice de la participation citoyenne (thème 1), à la prise de décision éclairée sur le plan juridique (thème 2) et à l'exercice du jugement critique sur des thèmes tels que l'environnement (thème 3), les valeurs, normes et convictions (thèmes 6⁶ et 8), le numérique (thème 7), etc.

- 2) La composante éthique **Éducation à l'autre (EA)** s'intéresse à l'altérité, à l'acquisition de connaissances ou à la construction de savoirs à propos de l'autre et des autres (différents de soi), donc à l'identité des groupes et des personnes et à la vie qu'ils mènent pour eux-mêmes (thèmes 6, 4 et 8). On prête ici une attention particulière à l'autre dans sa particularité. Cette composante est l'éducation à la diversité, aux différences, à l'identité de groupe et de communauté, aux cultures (dont les cultures religieuses), aux ethnies, aux différentes manières de vivre une vie morale, ainsi qu'à l'expérience et à la liberté d'autrui. Tant les savoirs sur la culture des sociétés (thème 8) que les savoirs sur la diversité en matière de sexualité (thème 4), par exemple, pourraient ici être abordés.
- 3) La composante éthique **Éducation à la société ou socialité (ES)** s'intéresse à la connaissance de ce qui nous structure socialement (thèmes 2, 6 et 7), de ce qui est affirmé comme étant commun à l'ensemble d'une société. Pensons, par exemple, aux valeurs communes (thèmes 5 et 6), à un bien commun, au civisme, aux normes juridiques (thème 2) et sociales, aux droits et aux chartes, aux institutions publiques. Ainsi, l'acquisition de savoirs sur les organismes et les structures de participation citoyenne et la démocratie (thème 1), ses institutions, ses règles, etc., de même que sur les cadres juridiques, les droits, les devoirs (thèmes 2 et 7), pourraient ici être abordés.
- 4) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/EA)** fait porter l'attention sur l'éthicité du rapport à l'autre, de la **relation interpersonnelle** (thèmes 4, 5, 7 et 8) avec un autre et avec d'autres. Cette composante suppose une

⁶ Le thème 6 est nommé « éthique » dans la proposition du ministre soumise à la consultation, mais en réalité, il s'agit de la réflexion sur les valeurs et les normes (« Réfléchir sur les valeurs qui orientent et motivent les actions d'un individu et qui forment les règles de conduite propres à une société »). Ainsi, lorsque nous indiquons « thème 6 », nous référons spécifiquement à cette réflexion.

éducation à ce qui participe de notre interdépendance, les uns envers les autres : par exemple, se préoccuper des autres, s'en soucier, faire preuve d'empathie, montrer de l'estime pour l'autre. Le thème des attitudes respectueuses et responsables dans les relations amoureuses ou d'amitié (thèmes 4 et 5), du **respect de l'altérité**, quels que soient le sexe ou le genre, l'orientation sexuelle (thème 4), la culture (dont la culture religieuse), les convictions, les valeurs, les coutumes (thème 8), etc., pourrait ici être abordé.

- 5) La composante éthique **Formation personnelle / Éducation à la société ou socialité (FP/ES)** met l'accent sur le sujet en tant que citoyen, membre d'une société, sur le citoyen dans son rapport à ce qui façonne la structure sociale, par exemple la participation publique, la délibération démocratique, la responsabilité citoyenne. Dans cette composante, on trouve nécessairement la participation citoyenne et démocratique (thème 1), une éthique de la discussion dans l'exercice de la **participation publique, politique et démocratique**. Les enjeux de société (par exemple l'environnement, thème 3) et les valeurs et règles communes (thème 6) sont parmi les objets soumis à la discussion.
- 6) La composante éthique **Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES)** s'intéresse aux rapports entre des personnes ou des groupes particuliers et la société qui les relie, par exemple les rapports entre un groupe de la société civile et une loi ou un droit. Sous l'angle de la valeur de la dignité humaine, il s'agit de la reconnaissance de la dignité comme la quête d'un statut différencié et d'estime sociale. Dans cette composante, la participation sociale (thème 1) est particulièrement présente.
- 7) Enfin, la composante éthique maillant les trois composantes éthiques **FP/EA/ES** se situe dans une interrelation de soi, de l'altérité et de la société. Dans cette composante, le mieux-être et le mieux-vivre des personnes, des communautés et de la société sont intrinsèquement liés. Idéalement, dans un programme, cette composante requiert préalablement le développement des six autres composantes du modèle. Pour le dire avec Paul Ricœur (1990), dans cette composante, la prise en compte simultanée de l'estime de soi (thème 5) et de la sollicitude pour autrui (thèmes 5 et 8) dans des institutions justes (thème 6), contribue au développement du « respect » de soi.

Dans le développement de la compétence éthique à l'intérieur d'un programme d'*Éthique et vivre-ensemble*, la pratique du dialogue est incontournable. C'est pourquoi nous recommandons aussi que la compétence au dialogue soit déployée dans ledit programme. Plus spécifiquement, en relation avec les composantes qui structurent le modèle précédemment présenté, nous recommandons la mise en œuvre d'approches substantielles d'écoute, de compréhension, et d'interprétation de soi et d'autrui (par

exemple la narration, l'attention pour autrui, la sollicitude, la bienveillance) – en particulier, mais non exclusivement – à l'intérieur des composantes FP/EA, EA/ES et FP/EA/ES. Ces composantes appellent à une éthique du dialogue dans la relation à autrui (Gendron, 2012; 2003). Nous recommandons également la mise en œuvre d'approches procédurales et démocratiques (par exemple la discussion, l'argumentation, le débat, la conscientisation, la délibération avec les autres) – en particulier, mais non exclusivement à l'intérieur des composantes FP/ES, EA/ES et FP/EA/ES (Bouchard et Daniel, 2018). Car ces composantes appellent à une éthique du dialogue entre citoyens égaux en droits et en dignité dans une société démocratique – la formation au « bien penser » pour le dire avec Gagnon (2012) et Gagnon et Yergeau (2016).

3. Un programme d'Éthique et vivre-ensemble ayant pour visée le respect de la dignité humaine⁷

Un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* appelle à une conception de l'éducation respectueuse de la personne, une conception de l'éducation qui refuse de la chosifier, de l'instrumentaliser, de l'endoctriner et qui, ce faisant, contribue à la sortir de son état de mineure, de sa minorité (Fischbach, 1999). En cela, la reconnaissance de la dignité de la personne nous semble représenter un contenu essentiel de l'expérience humaine, une valeur-phare pour naviguer dans un monde problématique.

Que peut-il en être de la reconnaissance de la dignité humaine comme principe d'action en éducation éthique et vivre-ensemble, c'est-à-dire comme point de repère et exigence?

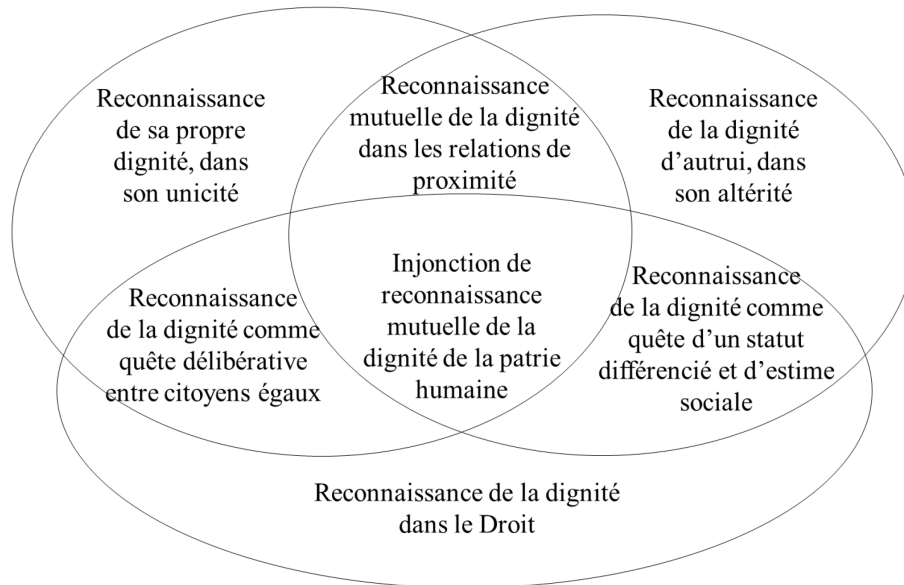
L'éthique renvoie à l'idée que « quelque chose est dû à l'être humain du fait qu'il est humain » (Ricœur, 1990). Toute personne humaine mérite donc un respect inconditionnel, quels que soient l'âge, le sexe, l'état de santé physique ou mentale, la religion, la condition sociale ou l'origine ethnique de l'individu en question. C'est une façon de garantir la dignité, la considération ou les égards que mérite quelqu'un (Spaemann, 2009). Ainsi, une éducation qui traite la personne comme une fin en soi fait œuvre d'éthique.

La figure 2 montre les formes de reconnaissance de la dignité humaine pouvant être associées aux composantes éthiques du modèle d'analyse. Nous allons maintenant parcourir brièvement ces formes de reconnaissance afin de montrer non seulement la pertinence et la cohérence de notre proposition, mais l'humanité à construire vers laquelle nous pensons qu'un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* devrait tendre. Comme nous le verrons, le

⁷ Cette partie tire l'essentiel de nos propos publiés dans Bouchard (2017).

respect de la dignité humaine appelle au respect de la liberté, et de l'égle dignité, comme cela est inscrit dans la Charte québécoise des droits et libertés de la personne⁸.

Figure 2. La reconnaissance de la dignité humaine à l'intérieur du modèle d'analyse de l'éducation éthique



La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Éducation à la société (ES). Dans cette composante ES, la reconnaissance de la dignité humaine est instituée par le droit qui en assure le respect (Pech, 2016). Norme prohibitive socialement convenue, elle établit l'universalité et le caractère inaliénable du droit à la dignité attestés par les droits de l'homme. L'enseignement de ces droits dans le cadre d'un programme d'*Éthique et vivre-ensemble*, favorise la reconnaissance de la grandeur de la personne humaine et « le sentiment positif d'une égalité abstraite entre des agents moraux rationnels et autonomes » (Pech, 2016, p. 6-7). Mais la dignité humaine n'est pas seulement liée à l'étayage de codes collectifs, elle est aussi attachée à la personne individuelle que l'on associe à la composante Formation personnelle (FP).

⁸ Charte des droits et libertés de la personne : « CONSIDÉRANT que tout être humain possède des droits et libertés intrinsèques, destinés à assurer sa protection et son épanouissement; Considérant que tous les êtres humains sont égaux en valeur et en dignité et ont droit à une égale protection de la loi; Considérant que le respect de la dignité de l'être humain, l'égalité entre les femmes et les hommes et la reconnaissance des droits et libertés dont ils sont titulaires constituent le fondement de la justice, de la liberté et de la paix; Considérant l'importance fondamentale que la nation québécoise accorde à la laïcité de l'État; Considérant que les droits et libertés de la personne humaine sont inséparables des droits et libertés d'autrui et du bien-être général; Considérant qu'il y a lieu d'affirmer solennellement dans une Charte les libertés et droits fondamentaux de la personne afin que ceux-ci soient garantis par la volonté collective et mieux protégés contre toute violation [...] ». En ligne sur <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12>.

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Formation personnelle (FP). Dans cette composante FP, la reconnaissance de la dignité humaine s'inscrit dans la sphère du soi, de l'horizon d'émancipation à l'égard d'un collectif menaçant (Pech, 2016), de liberté, d'agent moral autonome, que lui confère ladite reconnaissance. Ici, « ma dignité ne réside pas dans les rôles sociaux que j'occupe, mais dans ma capacité à choisir moi-même mes rôles et mes identités » (Sandel cité dans Pech, 2016, p. 7). La reconnaissance de la dignité humaine dans la FP participe donc de la quête de soi, de la relation à soi, de la reconnaissance de sa propre dignité. Dignité et estime de soi sont donc étroitement liées. Pour emprunter à Ricœur, l'estime de soi, c'est « la dignité attachée à la qualité morale de la personne humaine » (1995, p. 199). Dans la composante éthique FP, la reconnaissance de la dignité humaine comme norme d'action appellerait l'être immédiat à sortir de lui-même pour se constituer en tant que personne distincte de toutes les autres et digne de respect. Ainsi, la dignité de la personne individuelle implique l'existence d'autrui. Dit autrement, la dignité humaine ne peut trouver son « inscription exclusive dans la sphère du soi » (Pech, 2016, p. 28). Elle n'est possible que si elle est aussi reconnue dans l'existence d'autrui. Cette existence d'autrui, on la retrouve dans la composante éthique Éducation à l'autre (EA) du modèle d'analyse.

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante simple Éducation à l'autre (EA). Dans cette composante éthique, la reconnaissance de la dignité humaine passe par la prise de conscience de l'autre comme différent de soi, « qu'autrui c'est l'autre, c'est-à-dire le moi qui n'est pas moi, que je ne suis pas ». Cognitivement, « je ne prends conscience de moi que par la prise de conscience de l'autre » (Seymour, 2008, p. 55).

Cependant, si reconnaître cognitivement la dignité et la liberté d'autrui est requis pour se reconnaître à soi-même cette même dignité et cette même liberté, ce n'est que dans la reconnaissance affective qu'elle peut trouver son effectuation. C'est une chose de dire que je dois penser l'autre dans sa différence pour être capable de me penser dans ma propre différence. C'en est une autre d'admettre que l'autre est responsable de ma propre identité sur le plan pratique (Seymour, 2008, p. 55). Cette reconnaissance affective, on la trouve dans la composante maillée FP/EA.

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/EA. Dans cette composante éthique, la reconnaissance de la dignité humaine s'inscrit dans les relations horizontales interindividuelles de reconnaissance réciproque entre individus différents (Seymour, 2008), à la sincérité d'une reconnaissance entre deux sujets singuliers (Pech, 2016). Cette reconnaissance par autrui, affirme De Koninck (2014) est le plus puissant des reconforts. Dans l'amour, l'amitié ou la sollicitude, les sujets se reconnaissent les uns les autres dans la nature unique de leurs besoins (Abid, 2012). Cette reconnaissance mutuelle de l'altérité de l'autre permet le passage du sentiment de soi vers la conscience et

le dépassement de soi, « c'est-à-dire le surpassement de ses inclinations naturelles et de l'égoïsme » (Seymour, 2008, p. 66).

Par ailleurs, puisque ces relations n'adviennent pas par obligation extérieure, et encore moins sous l'effet de la contrainte, la médiation institutionnelle est aussi requise, médiation que l'on trouve dans les composantes maillées à l'Éducation à la société (ES), en l'occurrence les trois composantes maillées : Formation personnelle / Éducation à l'autre (FP/ES), Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES) et Formation personnelle / Éducation à l'autre / Éducation à la société (FP/EA/ES).

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/ES. Dans la composante simple ES, la reconnaissance juridique de la dignité humaine protège non seulement la personne contre quiconque voudrait la traiter comme une chose, mais elle la protège aussi d'elle-même : « je ne dois pas tolérer d'être traité ou de me traiter moi-même comme une chose » (Pech, 2016, p. 16). Mais jusqu'où doit aller l'art de régler la relation à soi et les relations entre les individus? Cette question relève moins du droit comme texte que de la justice comme délibération (Pech, 2016, p. 20); elle relève de la composante éthique FP/ES.

Ici, la reconnaissance de la dignité désigne le respect mutuel portant à la fois sur la singularité et sur l'égalité de toutes les personnes qui apportent des arguments à un débat (Honneth, 1996). Horizon d'une quête délibérative, la compréhension qui se dégage de ce qu'est la dignité humaine est donc évolutive et protéiforme. Pour ce faire, chacun est appelé à se mettre réflexivement à la place de l'autre et à accorder un traitement statutaire égal aux personnes dans l'espace politique de délibération (Seymour, 2008). Le principe de respect égal affirme « une règle garantissant les conditions sociales de respect égal. [...] Le respect compris comme traitement identique se manifeste dans le principe affirmant l'égalité des chances » (Seymour, 2008, p. 102).

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante EA/ES. La sphère sociale et politique de la reconnaissance se joue non seulement dans la reconnaissance individuelle *et* collective (FP/ES), mais également dans la reconnaissance des particularités assurant la reconnaissance d'un statut différencié pour les personnes et les groupes dans l'espace politique, soit dans la composante maillée Éducation à l'autre / Éducation à la société (EA/ES). Ici, l'accent est mis sur la solidarité, la coopération et l'estime sociales. Il s'agit de la seule composante maillée où la Formation personnelle (FP) n'est pas présente, et cela rejoint l'idée d'une reconnaissance qui nécessite de « s'abstraire de soi » (Seymour, 2008, p. 70) pour reconnaître un mode de vie étranger (groupes culturels, ethniques et religieux qui luttent pour un statut différencié ou pour sortir d'un état de dominés ou de minoritaires dans l'espace politique).

Cette reconnaissance donne lieu à des politiques de traitements différenciés, de discrimination positive (Taylor, 1994), au demeurant provisoires. Il s'agit d'une forme d'éthique de la reconnaissance sociale où, par exemple, l'interaction entre le champ de la religion et celui de la sphère publique repose sur l'idée d'une « préoccupation commune de réfléchir à la normativité du vivre-ensemble » (Jobin, 2004, p. 5).

La reconnaissance de la dignité humaine dans la composante maillée FP/EA/ES.

Dans cette dernière composante FP/EA/ES, la reconnaissance de la dignité humaine se situe dans la relation normative à soi-même et, en même temps, avec toutes les autres personnes. Elle a tout à la fois pour horizon la liberté, la sollicitude, l'amitié, l'hospitalité et la justice. Ici, la reconnaissance de la dignité humaine, comme le dit Pech, qualifie l'être humain en tant que tributaire d'une relation normative avec lui-même et, simultanément, avec l'ensemble des autres hommes. Cette reconnaissance ouvre les portes de la patrie humaine aux plus étrangers, aux plus démunis. Mais c'est encore elle qui interdit de s'en exclure ou de se défigurer soi-même (Pech, 2016, p. 3). En résumé, les trois aspects de la dignité humaine (libérateur, prohibitif et relationnel) sont ici intrinsèquement liés : la dignité humaine est « aux confins de l'éthique et du droit, du soi et de l'altérité » (Pech, 2016, p. 25).

Au terme de ce parcours, nous pouvons constater que la notion de dignité humaine vient enrichir le projet d'un programme d'éducation éthique et au vivre-ensemble en sept composantes éthiques avec la reconnaissance de la dignité dans le droit (ES), de sa propre dignité (FP) et de la dignité d'autrui (EA), de la reconnaissance réciproque de la dignité dans les relations de proximité (FP/EA), comme quête délibérative entre citoyens égaux (FP/ES), comme quête d'un statut différencié et d'estime sociale (EA/ES) et, enfin, comme injonction de reconnaissance de la dignité de la patrie humaine (FP/EA/ES).

Synthèse et conclusion

Si l'éthique, la pratique du dialogue, le respect de soi et des autres, la lutte contre les stéréotypes et la participation citoyenne figurent bel et bien au cœur de cette refonte, nous proposons un programme d'*Éthique et vivre-ensemble* ayant l'éthique pour axe central, le respect de la dignité humaine pour visée et le dialogue pour principal vecteur de liant social. Cela implique un repositionnement des thèmes proposés par le ministre, soit des contenus relatifs à la connaissance de soi (entre autres, les thèmes 4 et 5), d'autrui (entre autres, les thèmes 4, 5 et 8) et de ce qui nous structure socialement (entre autres, les thèmes 1, 2, 3 et 7).

En résumé, l'éthique devrait être le centre gravitationnel du nouveau programme, la pierre angulaire autour de laquelle devraient s'articuler des apprentissages sur différents thèmes se rapportant au soi, à l'altérité et à la socialité (par exemple ceux de l'actuel programme *Éthique et culture religieuse* et/ou ceux soumis à la consultation). Développer

et exercer sa compétence éthique (affectivité et pensée) et pratiquer le dialogue (par des approches substantielles et procédurales) sont pour nous les deux compétences à déployer dans le nouveau programme. Favoriser « chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale », représente une tâche éducative essentielle (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 10).

Enfin, il nous semble également que la visée éthique de ce programme devrait être celle de la reconnaissance mutuelle de la dignité de la patrie humaine qui, comme nous l'avons précisé, implique la reconnaissance de sa propre dignité et de celle d'autrui dans les relations, la délibération entre citoyens, l'estime sociale et le droit. Aussi, l'intérêt pour le développement de l'estime de soi et de la sollicitude pour autrui dans une société juste (Ricœur, 1990), ou du « respect de soi et des autres dans une citoyenneté active » (thème fédérateur du nouveau programme annoncé par le ministre Jean-François Roberge), témoigne manifestement d'une visée essentiellement éthique à assigner au nouveau programme.

Par ailleurs, dans l'élaboration du programme à venir, le ministère doit garder à l'esprit ce qu'il implique sur le plan de la formation du personnel enseignant et sur le plan du temps d'enseignement à l'horaire des élèves.

Il est incontournable d'évaluer le temps requis et disponible pour former adéquatement les enseignants et les futurs enseignants du primaire et du secondaire à l'enseignement du nouveau programme. Sans une formation adéquate du personnel enseignant, on ne peut qu'échouer à cette tâche éducative pourtant essentielle. L'histoire récente nous l'a démontré avec les programmes d'*Enseignement moral* non confessionnel et le programme d'ECR : sans formation suffisante, non seulement un programme peut difficilement être adéquatement enseigné, mais le temps d'enseignement est peu ou pas respecté dans les écoles. « L'enquête menée par l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR) montre qu'en 2013-2014, "47 % des écoles secondaires n'accorde [*sic*] pas les 250 heures d'enseignement prévues en ÉCR. [...] Sur le territoire de la CSDM⁹, 15 écoles secondaires sur 23 (65 %) n'accordent pas les 250 heures d'enseignement" (AQECR, 2015, p. 4) » (Bouchard, 2016, p. 294). Selon les échos que nous avons du milieu, cette situation ne s'est pas améliorée depuis, et cela mérite la plus grande attention pour le succès du programme.

Même si, comme bien d'autres, nous aurions préféré que le ministère évalue d'abord la situation de l'enseignement et de l'apprentissage avec le programme ECR pour éclairer

⁹ Commission scolaire de Montréal.

sa décision, et même si la proposition en huit thèmes soumise à la consultation semble disparate, sans fondement ni visée cohérente, nous pensons que si le nouveau programme est bien articulé autour de l'éthique, qu'il favorise la pratique du dialogue, qu'il a pour visée le respect de la dignité humaine et que la formation des enseignants et le temps d'enseignement auprès des élèves sont adéquats, ce changement peut être prometteur.

Annexe

Tableau 1. Formulaire. Consultations sur le programme d'études *Éthique et culture religieuse* (MELS, 2020)¹⁰

Préambule	
<p>Le programme d'études <i>Éthique et culture religieuse</i> vise à développer la réflexion de l'élève sur le vivre-ensemble. À travers les finalités que sont le bien commun et la reconnaissance de l'autre, indissociables de la connaissance de soi, les outils nécessaires pour qu'il puisse exercer son rôle de citoyen de manière éthique et responsable lui sont donnés. Le programme est obligatoire de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire, à l'exception de la 3^e année du secondaire.</p> <p>Le programme d'études sera révisé au cours des prochaines années. L'objectif principal de cette révision est d'établir de nouveaux thèmes qui enrichiront le programme d'études et remplaceront, en tout ou en partie, les notions de culture religieuse.</p> <p>Vous êtes donc invités à vous exprimer sur des thèmes qui pourraient éventuellement être inclus dans le parcours de formation des élèves du Québec dans le cadre d'une consultation publique en ligne.</p> <p>Votre participation aidera le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi que ses partenaires à identifier les éléments de formation importants pour répondre aux besoins des élèves et aux attentes de la société québécoise.</p>	
Thème	Définition
1- Participation citoyenne et démocratie	La participation citoyenne est la reconnaissance par l'individu qu'il est partie prenante de la société à travers l'exercice de la participation publique, de la participation sociale, de la participation politique et de la participation démocratique. Ex. l'élève peut être informé et sensibilisé sur : les effets du bénévolat et de l'engagement communautaire; le rôle des organismes de bienfaisance; le rôle des structures de gouvernance locales, comme le conseil municipal ou le conseil de quartier; les implications de la participation électorale; les bénéfices qu'il peut retirer en se renseignant sur les différents enjeux relatifs aux affaires publiques de sa communauté.
2- Éducation juridique	L'éducation juridique permet à l'individu de participer à la société de manière éclairée par sa compréhension des droits et des responsabilités de chacun. Elle renforce les connaissances, les compétences et les attitudes qui permettent à l'individu de

¹⁰ Contenu du questionnaire du ministère en ligne sur <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/consultations-sur-le-programme-detudes-ethique-et-culture-religieuse/>. À la fin de chaque thème et de chaque définition, les répondants avaient pour choix de réponses : je considère ce thème comme étant important; je considère que ce thème pourrait occuper une plus grande place dans le parcours de formation des élèves; je considère que ce thème est approprié pour les élèves du primaire; je considère que ce thème est approprié pour les élèves du secondaire. Pour finir, on posait la question suivante : avez-vous des commentaires additionnels à formuler à propos de ce thème? Note : Ce questionnaire a été retiré à la fin de la période de consultations, soit le 21 février 2020.

	reconnaitre la dimension juridique d'une situation. Ex. l'élève peut prendre connaissance : du cadre juridique s'appliquant aux mineurs; des implications et des limites du droit à la liberté d'expression et du droit au respect de la vie privée; de l'utilité des connaissances juridiques pour favoriser la défense de ses droits et la prise de décision éclairée; des devoirs qui accompagnent certains droits.
3- Écocitoyenneté	L'écocitoyenneté est la reconnaissance de l'importance des actions humaines, qu'elles soient individuelles ou collectives, sur l'environnement et les changements climatiques. Elle permet à l'individu de développer son jugement critique et de comprendre les principes liés à la protection environnementale et à l'utilisation écoresponsable des ressources naturelles. Ex. l'élève peut être informé : des enjeux internationaux et planétaires en matière de changements climatiques; des impacts de son comportement sur l'environnement; des moyens qui existent et qui sont à la disposition des individus et des collectivités pour aider à la préservation de l'environnement; de gestes écoresponsables à sa portée (composter, recycler ou acheter des produits locaux...).
4- Éducation à la sexualité	L'éducation à la sexualité, en plus de permettre de mieux comprendre la sexualité, permet à l'individu de développer des attitudes et des comportements respectueux et égalitaires. Elle s'appuie sur des valeurs telles que l'égalité des femmes et des hommes, le respect de la diversité et le sens des responsabilités dans ses relations avec l'autre. Ex. l'élève peut être informé sur les changements physiques et affectifs de la puberté et prendre connaissance : de l'importance d'établir des relations affectives et respectueuses à l'égard de soi-même et des autres; de repères utiles dans ses relations interpersonnelles, notamment le rôle de l'esprit critique, du jugement et du sens des responsabilités; d'éléments qui contribuent à son développement et à son épanouissement; de la responsabilité de se protéger et de prévenir la propagation des infections transmises sexuellement.
5- Développement de soi et des relations interpersonnelles	Le développement de soi et des relations interpersonnelles favorise une interaction harmonieuse entre des personnes et des groupes aux identités, valeurs et croyances variées. Il contribue à une meilleure compréhension de soi et, par projection, à une meilleure reconnaissance de l'autre, promouvant ainsi des rapports égalitaires. Ce thème favorise aussi des relations interpersonnelles de qualité en valorisant la construction d'une santé mentale positive ainsi que d'un bien-être individuel et collectif par le biais de valeurs comme la tolérance, le respect de soi et de l'autre ainsi que la valorisation de l'autre. Ex. l'élève peut être sensibilisé : aux stratégies permettant de mieux se connaître et de reconnaître ses émotions, et ainsi développer une estime de soi et une santé mentale positives; aux moyens de faire face aux agents stressants et de maintenir son équilibre; au rôle qu'occupe l'ouverture d'esprit dans sa propre évolution et dans la progression de ses relations interpersonnelles; aux attitudes et aux valeurs favorisant l'établissement de relations saines et harmonieuses.
6- Éthique	L'éthique fait référence à l'ensemble des principes moraux qui guident les actions d'un individu et qui forment les règles de conduite propres à une société. Elle permet à l'individu de développer sa pensée critique et favorise le respect mutuel ainsi que l'exercice du dialogue (esprit d'ouverture et discernement). Ex. l'élève peut être amené à reconnaître les éléments suivants et à réfléchir sur ceux-ci : les valeurs importantes qui reflètent le mieux la société dans laquelle il veut vivre; ses conceptions de la raison, du bien et du juste; les types de rapports qu'il désire entretenir avec les autres; les préconceptions qui expliquent ses jugements ou ses agissements.
7- Citoyenneté numérique	La citoyenneté numérique est la capacité pour l'individu de prendre part positivement à l'environnement numérique, dans le contexte du développement rapide des nouvelles

	technologies de l'information et des communications ainsi que de l'importance croissante des réseaux sociaux. Elle favorise le développement de comportements pour assurer le respect de la vie privée et de l'intégrité des individus. Ex. l'élève peut être outillé par rapport : à l'omniprésence des technologies numériques dans la vie courante; aux bénéfices et aux effets pervers associés aux réseaux sociaux; aux risques associés au cyberhameçonnage; à la protection des renseignements personnels en ligne; au respect des individus et aux effets de la cyberintimidation; à l'importance de poser un regard critique sur la publicité et les médias.
8- Culture des sociétés	La culture des sociétés porte sur l'ensemble des connaissances, savoir-faire, traditions et coutumes qui conditionnent les comportements individuels à l'intérieur des sociétés. Elle permet à l'individu de comprendre comment les sociétés évoluent, de reconnaître les différences culturelles et de développer des attitudes ainsi que des comportements respectueux et tolérants à leur égard. Ex. l'élève peut être informé sur : les croyances religieuses; les aspects culturels, économiques et politiques qui peuvent différer d'une culture à l'autre; la nécessité qu'à l'intérieur d'une société, la différence entre les individus soit considérée comme une richesse; les défis associés à l'intégration des individus et à l'acceptation de la différence.

Références

- Abid, H. (2012). *La dialectique de la reconnaissance : la renaissance d'un thème hégélien dans le discours philosophique du XX^{ème} siècle*, Thèse de doctorat, Université Michel-de Montaigne–Bordeaux III. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00738254>
- Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR) (2020). *La révision du programme d'éthique et culture religieuse*, Mémoire présenté à Monsieur Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2020/03/m%C3%A9moire-aq%C3%A9cr.pdf>
- Bélaïr-Cirino, M. (2019, 27 février). « Jean-François Roberge veut remanier le cours ECR », *Le Devoir*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/548696/jean-francois-roberge-et-le-cours-ecr>
- Bouchard N. (à paraître). « Ethics Education in religious education. Analysis of the major orientations found in England's National Framework for RE », *McGill Journal of Education*.
- Bouchard, N., avec la collaboration de Haeck, N. et M. Plante (2019) *L'expression « vivre-ensemble » dans le champ de l'éducation : définition et déclinaisons*, Conférence présentée au 333^e symposium de l'AREF, Bordeaux.
- Bouchard, N. (dir.) (2019). *Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude avec Guy Bourgeault*, Québec, Presses de l'Université Laval.

- Bouchard, N. (2017). La reconnaissance de la dignité humaine interprétée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique : un parcours en sept composantes, *Éthique en éducation et en formation*, 3, p. 122-136.
- Bouchard, N. (2016). La formation à l'enseignement de l'Éthique et culture religieuse au Québec : un défi qui demeure! *Journal of Educational Thought / Journal de la pensée éducative*, 49 (3), p. 285-301.
- Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (2018). « Une typologie du dialogue en philosophie pour enfants examinée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique », *Spirale*, 62, p. 113-122.
- Bouchard, N., Daniel, M.-F. et J.-C. Desruisseaux (2017). « L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre-ensemble? », *Éducation et francophonie*, 46(1), p. 60-88.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et M.-F. Daniel (2013). « Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs », *Les Dossiers du GREE*, Série 2, Éducation éthique 1, p. 5-15.
- Bouchard, N., Gagnon, M. et B. Maxwell (2012). « Mémoire du GREE sur le Projet de loi n° 56 visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école », *Les Dossiers du GREE*, Hors-série, 1, mars 2012.
- Bourgeault, G. (2018). *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Fides.
- Bourgeault, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », *Éducation et francophonie*, 30(1), p. 187-198.
- Canto-Sperber, M. (dir.) (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990, Québec, Gouvernement du Québec.
- Daniel, M.-F., Bouchard, N. et J.-C. Desruisseaux (2013). « L'éducation éthique en France : une analyse des programmes officiels », *Diotime*, 10.
- Daniel, M.-F. (2010). « Dialogue critique, pensée critique dialogique et éducation éthique », dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Réflexions dialogiques sur l'éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 25-41.

- Desruisseaux, J.-C., Bouchard, N., Gendron, C. et M.-F. Daniel (2013). « L'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans le programme de morale du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles », *Entre-Vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*. Récupéré de <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/05/entre-vues-desruisseaux-bouchard-gendron-daniel-texte-2.pdf>
- De Koninck, T. (2014). « La dignité point de repère », *Encyclopédie de l'Agora*. Récupéré de http://agora.qc.ca/documents/la_dignite_point_de_repere
- Fall, K. (2015). « De quoi l'expression « le vivre-ensemble » est-il le nom? Cartographie d'une notion », dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 21-36.
- Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) (2020). *Révision du programme d'éthique et culture religieuse*, Mémoire présenté par la FNEEQ-CSN au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2020/03/M%C3%A9moire-FNEEQ-CSN.pdf>
- Fischbach, F. (1999). *Fichte et Hegel. La reconnaissance*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gagnon, M. (2012). « La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche », dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'Éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 65-83.
- Gagnon, M. et S. Yergeau (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Gendron, C., Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et M.-F. Daniel (2013). « Le vivre-ensemble dans le programme du cours de morale de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles », *Entre-Vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*. Récupéré de <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/05/entre-vues-gendron-bouchard-desruisseaux-daniel-texte1.pdf>
- Gendron, C. (2012). « Le dialogue sur les questions existentielles », dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question. Réflexions critiques et prospectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- Gendron, C. (2003). *Éduquer au dialogue*, Paris, L'Harmattan.
- Honneth, A. (1996). « Reconnaissance », dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, p. 1272-1278.
- Jobin, G. (2004). *La foi dans l'espace public*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Lajoie, G. (2020, 10 janvier). « Réforme du programme d'éthique et culture religieuse : les profs craignent un nouveau cours fourre-tout », *Le Journal de Québec*. Récupéré de

<https://www.journaldequebec.com/2020/01/10/reforme-du-programme-dethique-et-culture-religieuse-les-profs-craignent-un-nouveau-cours-fourre-tout>

- Lapointe, S. (s. d.). « Pouvez-vous cette fois-ci écouter les enseignantes et les enseignants? Lettre ouverte au ministre de l'Éducation », Centrale des syndicats du Québec. Récupéré de <https://www.lacsq.org/actualites/opinions/nouvelle/news/pouvez-vous-cette-fois-ci-ecouter-les-enseignantes-et-les-enseignants/>
- Larin, V. (2020, 22 janvier). « La réforme du cours ECR aidera à régler les problèmes d'anxiété chez les jeunes », *TVA Nouvelles*. Récupéré de <https://www.tvanouvelles.ca/2020/01/22/la-reforme-du-cours-ecr-aidera-a-regler-les-problemes-danxiete-chez-les-jeunes-dit-roberge-1>
- Pech, T. (2016). La dignité humaine. Du droit à l'éthique de la relation. *Éthique publique*, 3(2), p. 1-34. Récupéré de <http://ethiquepublique.revues.org/2526>
- Ricœur, P. (1996). « Paul Ricœur », dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, Paris, Presses universitaires de France, p. 95-108.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Seymour, M. (2008). *De la tolérance à la reconnaissance. Une théorie libérale des droits collectifs*, Montréal, Boréal.
- Spaemann, R. (2009). *Les personnes. Essai sur la différence entre « quelque chose » et « quelqu'un »*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*, Paris, Flammarion.
- UNESCO (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions UNESCO.

Articles

Former les futurs enseignants et enseignantes sur la discrimination et les rapports sociaux : d'une question en tension à une pratique sous tension

Fabrice Dhume

Numéro 8, hiver 2020
Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070035ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1070035ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dhume, F. (2020). Former les futurs enseignants et enseignantes sur la discrimination et les rapports sociaux : d'une question en tension à une pratique sous tension. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 100–119. <https://doi.org/10.7202/1070035ar>

Résumé de l'article

En France, le ministère de l'Éducation nationale a introduit en 2013 l'objectif de « lutte contre les discriminations » dans la formation des futurs enseignants et enseignantes. À partir d'une enquête menée dans trois ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), montrant la quasi-absence de ce thème, cet article se penche sur les quelques cas d'enseignements portant malgré tout sur les discriminations et les rapports sociaux. Il montre que, outre des contraintes structurelles qui précarisent et marginalisent ces enseignements, les formateurs et formatrices doivent faire face à des résistances de la part de leurs collègues comme des étudiants et étudiantes. Ces résistances s'appuient sur des ressources institutionnelles, ce qui fragilise la position d'autorité des formateurs et formatrices et de leurs savoirs scientifiques. Face à cela, les professionnels et professionnelles déploient une série de tactiques pour atténuer les oppositions, mais ces tactiques reviennent en fin de compte à affaiblir la conflictualité inhérente à ces sujets, au risque d'une dépolitisation des enjeux.

Former les futurs enseignants et enseignantes sur la discrimination et les rapports sociaux : d'une question en tension à une pratique sous tension

Fabrice Dhume, chercheur

Coopérative de recherches impliquées et d'interventions sociologiques (Paris)

Résumé : En France, le ministère de l'Éducation nationale a introduit en 2013 l'objectif de « lutte contre les discriminations » dans la formation des futurs enseignants et enseignantes. À partir d'une enquête menée dans trois ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), montrant la quasi-absence de ce thème, cet article se penche sur les quelques cas d'enseignements portant malgré tout sur les discriminations et les rapports sociaux. Il montre que, outre des contraintes structurelles qui précarisent et marginalisent ces enseignements, les formateurs et formatrices doivent faire face à des résistances de la part de leurs collègues comme des étudiants et étudiantes. Ces résistances s'appuient sur des ressources institutionnelles, ce qui fragilise la position d'autorité des formateurs et formatrices et de leurs savoirs scientifiques. Face à cela, les professionnels et professionnelles déploient une série de tactiques pour atténuer les oppositions, mais ces tactiques reviennent en fin de compte à affaiblir la conflictualité inhérente à ces sujets, au risque d'une dépolitisation des enjeux.

Mots-clés : discrimination, rapports de pouvoir, formation des enseignants, pédagogie.

Abstract : In France, the National Education Ministry in 2013 introduced the objective of “fighting against discrimination” in the training of future teachers. Based on a study conducted among three ESPEs (*Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*, France's graduate teaching and education institutions) that display a virtual absence of this topic, this article focuses on the several cases of teaching which do, however, deal with discrimination and social relationships. The article demonstrates that, in addition to the structural constraints that jeopardize and marginalize these teachings, trainers must face resistance on the part of their colleagues and students. This resistance is based on institutional resources, which weakens the position of authority of the trainers and of their scientific knowledge. Faced with this situation, these professionals deploy a series of tactics to undermine opposition, which, however, ends up diminishing the conflict inherent in these subjects at the risk of depoliticizing the issues.

Keywords : discrimination, power relationships, teacher training, pedagogy.

Introduction

Bien que la notion de diversité soit « à géométrie variable » (Wieviorka, 2008, p. 19), elle est surtout utilisée par l'institution scolaire (en France) pour reformuler des questions d'hétérogénéité s'opposant à des questions d'unité (sociologique, pédagogique, nationale) à l'aune de présupposés ethniques (Lantheaume, 2011). Cet usage de la notion de diversité détourne de la compréhension de ce qui fait concrètement l'ethnicité à l'école. Il masque les rapports sociaux¹ (Ahmed, 2009) et évite de nommer les discriminations, en renvoyant la source des problèmes scolaires vers les publics et leur (mode de) présence dans l'école, comme si l'ethnique était la caractéristique propre et primordiale de certaines populations et non, comme le montre la sociologie, le produit de rapports inégaux entre groupes sociaux (De Rudder, 1991; Lorcerie, 2003). À rebours de cette logique, je défends l'idée qu'aborder de front la problématique des discriminations, sous l'angle des rapports de pouvoir, est un enjeu et un levier pour la formation des enseignants (Dhume, à paraître). Cet article vise à mettre en évidence certaines tensions qui sous-tendent toutefois la mise en œuvre de cette approche.

Je m'appuie pour ce faire sur une recherche menée en 2014-2015 dans les trois Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) d'Île-de-France, soit les académies de Créteil, de Paris et de Versailles (Dhume, El Massoui et Sotto, 2015)². L'enquête menée visait à comprendre dans quelle mesure et de quelle manière le thème des discriminations, introduit notamment dans les *curricula* formels³, est l'objet de formations. Pour ce faire, l'équipe a tenté d'articuler plusieurs échelles d'analyse, de la prescription aux pratiques formatives, en passant par les programmes et la structure des formations. Selon une stratégie qualitative, les données ont été triangulées (Olivier de Sardan, 2008) en croisant l'analyse de 31 entretiens semi-directifs, une dizaine d'observations de séquences pédagogiques, l'animation d'un groupe de travail et l'analyse d'une variété de documents (prescriptions ministérielles, programmes de formation, supports pédagogiques, etc.). Les entretiens et les observations retenus pour cet article sont, sauf mentions contraires, réalisés principalement avec le personnel de formation impliqué sur ces questions. Compte tenu du caractère microcosmique de nos terrains et pour des raisons d'anonymisation, les verbatims ne sont pas suivis d'indications identifiantes.

¹ Selon la perspective matérialiste dans laquelle s'inscrit mon approche, un rapport social désigne une tension dans l'ordre de la société (classisme, sexisme, racisme, etc.), à travers laquelle se structurent historiquement des groupes (majoritaires, c.-à-d. socialement dominants, et minoritaires) aux intérêts antagoniques (Kergoat, 2009).

² La recherche a été cofinancée par l'Alliance pour la recherche sur les discriminations et le Défenseur des droits.

³ Le thème des discriminations a progressivement colonisé diverses dimensions du discours axiologique et normatif de l'institution : incitations des établissements à des actions éducatives, règles déontologiques prescrites aux agents, programmes disciplinaires du secondaire et, depuis 2013, attendus de la formation des futurs enseignants et enseignantes.

L'analyse qui suit aborde le problème sous l'angle des tensions, c'est-à-dire des manières d'orienter son action dans un espace institutionnel structuré entre des polarités et des objectifs multiples. Le sujet même des discriminations soulève des enjeux qui résonnent plus largement sur les attendus politiques d'une formation de « praticiens réflexifs » (Schön, 1994), que pourraient être les enseignants et enseignantes. En me penchant sur les discours des formateurs et formatrices, sur les pratiques de formation observées et leurs justifications, j'identifierai les difficultés qui se posent, et aussi quelques tactiques professionnelles mises en œuvre face aux résistances suscitées par ces questions. Après des considérations sur la tension globale entre les attendus normatifs d'une formation antidiscriminatoire et le contexte effectif de la formation initiale des futurs agents et agentes de l'Éducation nationale, je m'intéresserai aux ressorts de l'engagement des professionnels et professionnelles sur ces questions au statut institutionnel incertain. Après avoir montré des résistances à l'œuvre chez les personnes étudiantes comme dans les équipes, je m'attarderai sur les tactiques des formateurs et formatrices impliqués pour y faire face. Je montrerai que, malgré ces efforts, le rapport de force tend à se solder par une dépolitisation et une déconflictualisation de ces problématiques, comme en écho avec les logiques institutionnelles.

1. Quels attendus politiques d'une formation sur la discrimination?

La question de la discrimination est intrinsèquement politique et interpelle directement l'institution, tant dans son projet que dans son fonctionnement. L'« égalité » affichée aux frontons des écoles publiques françaises depuis la fin du 19^e siècle n'a en effet jamais signifié ni l'égalité réelle ni l'égalité voulue entre les individus en éducation ou face à l'éducation. Elle a été « pensée non pas dans le rapport entre élèves, mais dans le lien de la partie au tout, c'est-à-dire de chaque futur citoyen à la République » (Garnier, 2010, p. 10). D'où, dans l'imaginaire politique français, la confusion entre égalité et identité – au double sens de l'identification nationale et de ce qui est identique. À l'opposé, dans le paradigme antidiscriminatoire, « l'égalité n'est pas un but à atteindre; elle est un point de départ, une présupposition qui ouvre le champ d'une possible vérification » (Rancière, 2010, p. 232).

Pour la formation, la conséquence de cette seconde approche est d'ouvrir avec les futurs enseignants et enseignantes un mouvement de questionnement critique et réflexif sur (et dans) les fondations mêmes de leur travail. Réflexif, car il s'agit de favoriser une prise de recul et un regard éthique sur la personne professionnelle que l'on est amené à devenir. Critique, car ce travail doit viser à mettre en crise le fonctionnement institutionnel dans ses logiques ou effets inégalitaires, et le travail dans ses routines et impensés discriminatoires. Dans une formation guidée par la problématique des rapports sociaux, la formation devrait mener d'une prise de conscience à une « crise de conscience » (Baurens, 2005), où les professionnels et professionnelles prennent la mesure de leur responsabilité et se saisissent de leur pouvoir d'agir. L'approche par les rapports sociaux veut entraîner les agents et agentes à circuler entre des échelles analytiques, pour articuler le plan des interactions (les

relations avec les élèves au sein de la classe, par exemple), et celui des effets structurels de domination historiquement et institutionnellement stabilisés (la disqualification scolaire massive des garçons issus de milieux populaires et immigrés, par exemple). En ce sens, la question de l'égalité à l'école est une épreuve qui a pour effet de constituer une série de problèmes (politiques) à différents niveaux et liés entre eux : problèmes public, institutionnel et professionnel.

Dans la perspective normative antidiscriminatoire, on attend de la formation qu'elle invite les futurs enseignants et enseignantes à problématiser l'école, au sens foucauldien où « la problématisation des institutions vise à rendre ceux qu'elles assujettissent capables de les transformer, en faisant saillir les points d'attaque possibles » (Sauvêtre, 2009, p. 165; Foucault, 1984). Cela signifie, par exemple, de développer chez eux et elles le souci de l'égalité et la conscience du pouvoir : une prise de conscience de leur position dans les rapports sociaux ; une réflexivité sur les lunettes sociales à travers lesquelles ils et elles voient et jugent leurs publics; une prise de recul sur leurs pratiques de (et leur rapport au) pouvoir; une réflexion sur la pédagogie susceptible de déjouer les effets d'une éducation conçue comme un « système bancaire » – soit « l'idée que les élèves doivent consommer un contenu délivré par un-e professeur-e, l'assimiler et l'emmagasiner » (bell hooks, 2013 [1994], p. 182); le développement de savoir-être et de savoir-faire favorisant le pouvoir d'agir des enfants; une exigence éthique et critique vis-à-vis du discours de représentation de l'institution et de ses « valeurs »; une réflexion sur les rapports de travail et le droit du travail, relativement aux enjeux de discrimination au travail; des savoir-faire pour travailler avec le conflit, vu le caractère conflictuel de la question; des savoir-faire de coopération au sein de l'équipe et avec d'autres personnes, etc.

2. Un cadre politique et organisationnel peu propice, et une question peu présente

Sans surprise, la réalité est très éloignée de ces exigences émancipatrices et démocratiques. La prescription ministérielle, déjà, traite du thème des discriminations comme enjeu d'implication morale des élèves, mais en aucun cas comme question critique adressée au fonctionnement de l'école. L'objectif d'éducation civique n'est lui-même pas sans ambiguïtés, car il oscille entre une approche préventive visant en général les futurs citoyens et citoyennes, et une logique sécuritaire ciblant certaines populations – logique repérable plus largement dans la genèse de l'impératif de « lutte contre les discriminations » (Eberhard, 2010).

En effet, depuis la circulaire Bayrou de 1994 sur les « signes religieux ostentatoires », la discrimination est figurée comme exogène à l'école et importée par des populations⁴ supposées, par la cible du texte, être musulmanes et/ou de banlieue. Cette logique d'« école-sanctuaire », selon le mot du ministre, appelant à rigidifier les frontières pour protéger l'institution (et non la critiquer), se retrouve dans le rapport ministériel sur *Les discriminations à l'école* (DGESCO, 2010). Qualifiée d'« espace d'expression de dérives identitaires », l'école subirait, selon ce rapport, une discrimination réduite à une « confrontation entre élèves », dont la cause résiderait dans la « culture machiste de jeunes garçons qui ont tendance à occuper l'espace public » et dans « diverses formes de replis communautaires amen[ant] des tensions intercommunautaires » (DGESCO, 2010, p. 9-10). Même si le mot n'apparaît pas, ce texte reprend les arguments de ce qui fut (à partir de 2003 pour l'Éducation nationale) la rhétorique du « communautarisme »⁵. L'analyse de cette rhétorique montre qu'elle stigmatise et racise les minorités, en imposant une lecture à la fois ethnonationaliste et catastrophiste de la situation (Dhume-Sonzogni, 2007; 2016). L'inscription de la « prévention des discriminations » dans ce cadre semble donc témoigner au minimum d'une difficulté à comprendre les dynamiques de l'ethnicité à l'école, mais probablement aussi d'une peur de la question ethnoraciale. Ainsi, si la prescription est au mieux ambivalente, nous allons voir que l'organisation structurelle de la formation initiale des enseignants n'est guère plus propice à ces questions critiques.

Mises en place dans l'urgence, les nouvelles écoles de formation que sont, au moment de l'enquête, les ESPE (aujourd'hui l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, INSPE), privilégient les enjeux de représentation et de pouvoir (inter)institutionnels au détriment d'une politique de formation, comme l'ont souligné les Inspections générales (IGEN et IGAENR⁶, 2014). La dynamique des rapports de pouvoir autour de ces écoles favorise l'emprise de l'employeur⁷, au détriment d'approches plus ouvertes à la formation par la recherche critique en éducation, ou de contenus tels que le droit du travail (et son volet antidiscriminatoire) pour les futurs agents et agentes. Par ailleurs, la structure de formation est peu favorable aux thématiques rattachées aux sciences humaines et sociales (SHS), aux questions pédagogiques et à la réflexivité sur le travail (Paquay *et al.*,

⁴ « À la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion ». MEN, Circulaire n° 1649 du 20 septembre 1994, « Neutralité de l'enseignement public – Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires ».

⁵ La notion de « communautarisme » est apparue dans l'espace politique et médiatique en France à la faveur, principalement, de trois périodes électorales et d'événements censés figurer la menace de l'islam sur la nation : 1989 (affaire du foulard à Creil), 1994 (affaire Khaled Kelkal) puis 2001 (11 septembre). Elle correspond à un discours guerrier, de structure nationaliste et souvent raciste, qui s'invente des « communautés » face auxquelles il appelle à défendre les institutions (Dhume, 2016; Mohammed et Talpin, 2018).

⁶ Inspection Générale de l'Éducation Nationale; Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

⁷ La tendance se poursuit, cf. par exemple : Canard, E., « Formation des enseignants : le ministère de l'Éducation nationale veut reprendre la main », *EducPros*, 28 septembre 2018.

<https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/formation-des-enseignants-le-ministere-de-l-education-nationale-veut-reprendre-la-main.html>

2012), sauf à transiter par le prisme didactique, centré sur les savoirs à transmettre aux élèves. La première année de formation (sur deux ans) est toute tournée vers les concours, ce qui laisse peu de place à nos questions : « c'est impossible [de programmer un tel contenu]. Parce qu'en M1 [master 1^{re} année] les étudiants ont un but, n'en déplaise au ministère, qui est d'avoir le concours. Concours qui continue à avoir un programme chargé », estime un formateur interviewé. Non seulement les formateurs et formatrices estiment que cela encourage un rapport « utilitariste » dans le choix des options de formation par les étudiants et étudiantes, mais cela décourage les sujets de dossiers ou de recherche critiques, comme l'ont montré les entretiens avec de rares étudiants et étudiantes ayant choisi le thème du racisme ou de la discrimination, avant d'y renoncer par crainte que cela ne les pénalise lors des évaluations (Dhume, El Massoui, Sotto, 2015, chap. 6).

Ainsi, tant le discours normatif et axiologique de l'institution que l'organisation concrète de la formation apparaissent peu favorables à la reconnaissance et à l'investissement de la problématique de la discrimination et des rapports sociaux. Dans un contexte de précarité statutaire de ces questions, quelques formateurs et formatrices ont néanmoins l'ambition de les porter. Les enseignements sur la discrimination proprement dite sont toutefois quasi inexistantes dans nos terrains. Le terme n'apparaît dans aucune des maquettes de formation et, au moment de l'enquête, seule une option dans une ESPE titrait sur la discrimination. Quant aux rapports sociaux, une seule des trois écoles (Créteil) aborde les questions de genre de façon conséquente, grâce à une stratégie d'institutionnalisation portée par une petite équipe, générant un relatif choix de politique de formation (recrutement profilé, place dans le programme, etc.).

La sorte de spécialisation de Créteil n'est peut-être pas sans lien avec la stigmatisation socioethnique du territoire. En raison de la ségrégation, le nom même de l'académie symbolise la concentration (de descendants) d'immigrés, et la formation à l'ESPE y est parfois qualifiée de « master de banlieue », contrastant avec l'académie voisine qui met en exergue le nom prestigieux de « Paris-Sorbonne ». On peut se demander en quelle mesure la possibilité ouverte à Créteil de travailler particulièrement la question du genre n'est pas un effet indirect de politiques scolaires qui tendent à associer les publics de banlieue avec la prévalence du sexisme et du racisme. Cette liaison s'observe en effet tant dans le discours normatif du ministère, comme on l'a vu, que dans les représentations et les pratiques enseignantes (Dhume-Sonzogni, 2007; Pasquier, 2016) ou encore dans l'inégale distribution des actions de sensibilisation au racisme et au sexisme dans les écoles (Metefia, 2017; Massei, 2016). Ainsi, une formatrice évoque le cas d'une étudiante, travaillant sur le sexisme dans la littérature enfantine, qui a quitté Paris pour Créteil sous prétexte que cela lui « donnera davantage matière à penser, sur le terrain ». Il est étonnant que la justification porte non pas sur les conditions pédagogiques d'un accueil plus favorable du thème, mais sur le « terrain » professionnel, alors que le sujet est celui de la littérature, que l'on pourrait penser

être partout également applicable. Dans tous les cas, on le voit, le cadre politique et organisationnel a des effets sur les conditions de légitimité de ces questions.

3. Logiques d'engagement professionnel *versus* accusation de militantisme

Étant à peu près tous optionnels, les cours relatifs aux rapports sociaux reposent sur le volontariat et l'affinité. S'il n'y a pas de volonté ni du côté formateur ni du côté étudiant, la formation n'aura simplement pas lieu. Les agents qui déclarent travailler sur ces sujets font un récit d'eux-mêmes qui laisse la part belle à une socialisation politique trouvant sa source largement hors de l'école :

J'étais militante depuis très longtemps, je pense que c'est assez important de le souligner parce que c'est assez déterminant dans ma trajectoire. Militante politique [...] et militante féministe très impliquée.

J'ai été élevée comme ça. Je l'ai su très tôt parce que dans ma famille militante c'était quelque chose d'important...

Cette justification politique et personnelle, extrascolaire, donne sens à l'idée de travailler la question, *a fortiori* dans le contexte de sa non-institutionnalisation. Le travail sur ces thèmes est source de distinction éthique, comme en témoignent des discours d'autodéfinition et d'hétérodéfinition en termes d'« engagement » :

Encore faut-il que nous, formateurs, soyons prêts à aborder des sujets considérés tabous. Ça demande un engagement.

J'ai une collègue [...] qui aborde la notion de genre. C'est à ma connaissance la seule qui le fait dans l'académie, au sein des ESPE [...]. C'est un engagement personnel.

Pour la plupart des personnes rencontrées, cet engagement résulte d'une conscientisation, soit une prise de conscience politique de l'oppression et de sa propre position dans les rapports sociaux (Freire, 1974).

Je pense qu'être une femme n'est pas étranger à cette sensibilité-là, par lequel ou pour lequel j'ai développé une extrême vigilance à tout ça.

Donc, j'avais lu pas mal avant. Oui, c'est quelque chose qui [...] est proche de mes interrogations perso. Et aujourd'hui, je vis avec un Sénégalais, donc tout ça, ça fait partie de ma vie. L'autre, la culture différente, c'est quelque chose qui fait partie de mon quotidien. C'est pas un problème pour moi d'aborder ce thème-là en classe.

Donc, ça dépend beaucoup de ses propres représentations, de son propre cursus scolaire et social. Y'a des gens qui sont, c'est pas le bon terme, mais « naturellement » sensibles

à ce qui relève de la discrimination et d'autres pas du tout, parce qu'ils n'ont jamais connu de discrimination dans leurs vies, donc ce n'est pas un sujet qu'ils ont particulièrement retenu, pensé, construit.

La conscientisation apparaît déterminée par au moins deux logiques qui se relaient l'une et l'autre. D'abord, ce que nos interlocuteurs et interlocutrices appellent une sensibilité au sujet, soit un rapport affectif à la question, qui « touche » et favorise l'empathie vis-à-vis des premières personnes concernées. Ceci est généralement lié à l'expérience directe ou par procuration de la minorisation. Dans les entretiens, le vécu éventuel de discriminations n'est toutefois pas nommé comme tel et personne n'endosse l'étiquette de « discriminé » pour se définir ou justifier son action. C'est au détour des récits (et souvent vers la fin des entretiens) que cela transparait, donnant rétrospectivement une coloration expérientielle aux propos. Cela dit, contrairement à l'idée de sensibilité « naturelle », il n'y a pas de lien automatique entre le statut de minoritaire et le sentiment de concernement (Noël, 2011), car ce dernier ne dépend pas du statut, mais d'une politisation de l'expérience, qui relève d'une seconde logique. La politisation se fait en partie à base de ressources exogènes et antinomiques à la forme scolaire, et construites dans des espaces extrascolaires ou parascolaires (engagement associatif, syndical, politique...). En tant que formation intellectuelle, elle est cependant souvent appuyée par un parcours universitaire (la plupart des personnes interviewées étant enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses). Le paradigme des rapports sociaux synthétise ces deux logiques, en permettant d'inscrire son expérience dans un cadre et un horizon plus larges, au sein d'un acteur social collectif – là où la notion de discrimination est plutôt vue par nos interlocuteurs et interlocutrices comme un enjeu de victimation.

Les logiques éthico-politiques au fondement de l'engagement sur ces questions peuvent être l'objet d'une mésentente (Rancière, 1995) lorsqu'elles ne sont pas resituées dans les rapports sociaux. En effet, des collègues ou des personnes étudiantes, membres du groupe majoritaire, la réduisent à une motivation personnelle, en en déprofessionnalisant les enjeux. De là découle l'imputation de « militantisme » qui touche couramment celles et ceux qui se coltinent ce travail : « on nous reproche d'être militants et militantes. Tout simplement parce que nous sommes des personnes convaincues et qu'on essaie de faire passer des messages ». Elle conduit à attribuer l'objet aux formateurs et formatrices, comme s'ils ou elles faisaient corps avec lui, en disqualifiant simultanément les personnes et la question. À l'instar de son effet dans le monde de la recherche, où la critique en militantisme exclut du domaine de la scientificité (Hamel, 2011), cela exclut ici du professionnalisme, dans un environnement scolaire qui ramène la légitimité professionnelle à un *ethos* fondé sur une neutralité politique. Pourtant, comme le justifient les personnes concernées, la trajectoire de leur engagement sur ces questions peut bien emprunter à une formation militante et les ressorts être éminemment moraux et politiques, travailler ces problématiques relève de la professionnalité et non d'enjeux extrascolaires :

Ben déjà, c'est un critère fondamental pour que les élèves puissent se construire. En fait, je trouve aberrant que les filles réussissent mieux scolairement et qu'au final, elles soient, ben, arrêtées dans leur parcours scolaire... pour des raisons qui ne sont, ben pas scolaires...

L'accusation de militantisme indique surtout le statut extraordinaire de ces questions, dans le groupe professionnel comme dans l'institution, comme si elles relevaient au sens propre et figuré d'un « supplément d'âme », selon le mot d'un formateur. Les personnels impliqués ont affaire à « une majorité indifférente ou réticente, prônant l'universalisme et arguant d'autres difficultés scolaires plus légitimes » (Baurens et Schreiber, 2010, p. 73). Suivant l'homologie entre le statut des populations concernées et le poids institutionnel de la question, travailler sur les discriminations et les rapports sociaux est un travail minorisé et peu crédité – notamment du point de vue des rapports de force habituels pour l'accaparement des ressources, des espaces et des positions stratégiques dans l'institution. Il y a néanmoins des différences selon les rapports sociaux : si sur les problématiques de sexisme et d'homophobie on observe dans les ESPE enquêtées la tendance à une mobilisation de personnes qui ont l'expérience d'en être la cible, cela semble moins le cas sur celle ethnoraciale. Outre que l'offre de formation est quasi inexistante (une seule option titre sur la « Lutte contre le racisme », en plus de celle déjà évoquée, « “Discriminations”, “Intégration” : définitions et enjeux »), elle est portée par des formateurs du groupe majoritaire et n'est pas toujours structurée par la problématique des rapports sociaux. Si ce résultat est délicat à interpréter, vu le caractère limité de l'enquête, cela était le constat d'une dissymétrie dans le statut des questions.

4. Une logique institutionnelle entre périphérisation et individualisation

Face à la précarité de ces thèmes, la constitution d'un réseau de pairs impliqués est un élément stratégique majeur. Outre la réponse à un sentiment d'isolement, l'investissement collectif doit pouvoir répondre à des enjeux de massification de la formation, et favoriser la conquête d'une reconnaissance de la légitimité de ces questions dans l'institution. C'est cet apprentissage stratégique qu'évoque une formatrice :

J'ai compris également qu'il était nécessaire d'avoir un collectif fort pour pouvoir avoir une action efficace [...], parce qu'il faut pouvoir se démultiplier et mener des actions auprès de chaque groupe d'étudiants, parce que si on forme qu'un seul petit groupe d'étudiants c'est un peu comme une goutte dans une mer, ça se perd. J'ai compris également toute l'importance de l'institutionnalisation de ces formations. C'est-à-dire que, au-delà de l'action volontariste d'un groupe d'enseignants convaincus de la nécessité de faire ces formations, il faut que l'institution d'accueil les accepte, les intègre, les rende visibles et les légitime. Ça, c'est très compliqué en réalité, et je pense qu'on en est toujours là actuellement en France.

Si des dynamiques collectives se sont peu à peu constituées sur la question du genre, on n'observe pas dans l'enquête d'équivalent sur les autres rapports sociaux et sur la problématique des discriminations, sauf une diffusion croissante du thème de l'intersectionnalité, saisie plus souvent par une approche féministe que par l'entrée antiraciste. Surtout, ces dynamiques demeurent d'autant plus fragiles que ces collectifs ne représentent qu'une clique dans l'organisation, qui doit faire face à des résistances de la part de collègues. Comme pour les établissements scolaires (Barrère, 2002), les ESPE se caractérisent le plus souvent par l'incertitude des routines, l'absence de cohérence globale des pratiques, le déficit de dynamique d'équipe et des divergences de postures non travaillées. Dans ce contexte, les résistances à ces questions n'ont pas besoin d'être très actives, il suffit de laisser faire la dynamique habituelle pour que les normes dominantes et les hiérarchies sociales se maintiennent. Toutefois, il y a aussi des résistances actives, par exemple autour de la programmation des contenus de formation, où cristallisent les enjeux de distribution des ressources selon la légitimité des thèmes.

Là, je fais des cours sur l'autisme, j'ai été obligé de lutter pour les faire. Parce qu'on m'a répondu que ça ne touchait qu'une minorité d'enfants, que ça ne faisait pas partie des priorités de formation. J'ai quand même rappelé la loi de 2005 qui oblige les écoles à accepter et recevoir les enfants en situation de handicap, dont les enfants souffrant d'autisme, et ça n'a pas été facile. Il y a des résistances exprimées par les professeurs, par les formateurs eux-mêmes.

On a plus ramé pour faire imposer aux étudiants, et même à nos formateurs [le ton baisse en même temps qu'il souligne], des formations sur l'égalité filles-garçons, et encore plus... contre l'homophobie. J'ai eu des retours de formateurs : « Oh la la, ces thématiques à la mode... » (Direction)

Dans un contexte de concurrence accrue par la faiblesse des volumes horaires, les justifications de ceux et celles qui s'opposent aux thèmes relatifs aux discriminations tiennent au caractère mineur des questions. Les arguments de la rationalité institutionnelle dominante (primauté des savoirs disciplinaires, conception de la neutralité, argument de « l'universalité républicaine », enseignement tourné vers la norme majoritaire...) soutiennent la marginalisation de ces sujets, comme si ceux-ci étaient des questions de minoritaires qui n'interrogeaient pas les pratiques enseignantes dans leurs fondements et leur généralité. Les agents et agentes soucieux de ces questions sont « obligés de lutter », comme le dit une formatrice, pour faire tolérer l'ouverture d'un espace de travail qui, ainsi contenu, est faiblement contre-normatif. La résistance du groupe majoritaire contraint en effet les minoritaires à une position quasi militante, ce qui justifie en retour la mise en périphérie des causes concernées. La lutte est d'autant plus compliquée que les rapports de force sont structurellement inégaux et que les personnels concernés sont peu nombreux et occupent dans le champ une spécialisation de « niche ». Alimentée notamment par la commande publique,

au gré d'un intéressement inconstant des politiques, cette dynamique de niche renforce le sentiment de thèmes secondaires répondant à une « mode ».

Le fait que, parfois, la direction de l'ESPE soutienne (un peu) ces enjeux ne change pas la nécessité de « ramer », comme le dit un formateur. Les éventuels rappels à l'ordre, en cas de résistance visible et brutale, portent moins sur la légitimité des contenus que sur la forme de ce qui est moralement dicible dans l'institution, comme le laisse entendre à demi-mots un interlocuteur :

Il a été obligé de les rebriefer. [...] Ce que je sais c'est que le responsable du domaine a dit « Je vais les recadrer [les collègues] » et qu'il nous a dit après « Oui, je l'ai fait... et ils ont entendu », mais jusqu'à quel point, je ne sais pas... [...] J'aurais pas dû vous dire que les résistances sont tombées... parce que je suis pas sûr... (Direction)

Sans reconnaître ni réguler le conflit, c'est-à-dire sans mettre au travail les rapports de force ni arbitrer les différentes conceptions sous-jacentes de la formation, qui polarisent les équipes, ces rappels à l'ordre conduisent seulement à mettre en sourdine les désaccords. Le « recadrage » a ainsi peu de chances d'affecter les résistances. Il incite tout au plus à une invisibilisation de ses motifs et à l'adoption de formes passives, qui savent pouvoir s'appuyer sur le soutien tacite ou le laisser-faire du groupe professionnel. De ce fait, la survie d'espaces de formation dédiés à ces questions repose surtout sur la tolérance institutionnelle (par principe, relative) et l'implication des individus qui se sentent concernés. Une analyse en termes institutionnels laisse penser que cette stratégie de gestion est rentable : peu coûteuse pour l'institution, elle permet de dissoudre les tensions trop visibles dans l'équipe en satisfaisant les intéressements individuels, sans rien modifier des équilibres globaux.

5. Faire face à des résistances étudiantes institutionnellement ancrées

Toutes les personnes enseignantes concernées qui ont participé à la recherche témoignent de la difficulté à aborder les questions de rapports sociaux : « [c'est] quelque chose de très difficile à mettre en œuvre, de très sensible, de très délicat »; « [ce sont] des résistances qui peuvent être dures pour la formatrice en face du groupe, dures pour le groupe en présence, des débats à l'intérieur du groupe qui peuvent être houleux ». La formation se heurte à diverses résistances actives des étudiants et étudiantes qui ont « choisi » ces options – car une autre forme de résistance, passive, peut être la défection, favorisée par le caractère optionnel des cours. Deux principaux types de résistance ressortent des entretiens et des observations.

Le premier relève de préjugés et/ou de conceptions idéologiques qui s'activent lorsque sont abordées certaines questions. Ces préjugés peuvent saturer *a priori* la représentation du métier, en particulier concernant des catégories de publics institutionnellement construites

comme « difficiles » et/ou certaines questions construites comme « sensibles » (laïcité, sexualité, etc.) :

Sur la question du genre dans le tronc commun, plusieurs étudiantes et étudiants se rapprochent de la position de la « Manif pour tous ».

Les étudiants et étudiantes ont vite tendance à dire : « Oui, mais quand les élèves arrivent, ils ne sont pas neutres, ils sont porteurs d'un certain nombre de représentations et d'attitudes, et au bout du compte sans le vouloir, c'est ça qui est en jeu et on ne fait rien de plus. Donc, c'est pas la faute de l'école mais des médias et des familles. »

En ce qui concerne l'intégration ou l'inclusion comme on dit aujourd'hui, j'ai un prof qui m'a répondu : « Monsieur, je n'ai pas passé mon agrégation pour m'occuper de débiles. » [...] On se heurte à cette représentation dominante.

Ce dernier exemple illustre les préjugés négatifs dont sont l'objet certains publics et la stigmatisation qui les associe au risque d'une dégradation du métier (« s'occuper de débiles »). Les futurs enseignants et enseignantes anticipent une distance de certaines catégories d'élèves à l'égard du modèle du « client idéal » (Becker, 1997), et projettent sur eux des difficultés à venir en termes d'enseignement, de discipline et/ou de morale. Sur le plan ethnoracial, Gabrielle Varro (1999) a souligné un « habitus républicain » ou nationaliste⁸ se traduisant par la propension des futurs enseignants et enseignantes à expliquer les difficultés des élèves en recourant à des schèmes culturalistes associés au discours sur la « diversité » des publics. *A contrario*, mais à un degré moindre, ces catégories peuvent aussi être investies d'une image positivée, selon une représentation des publics non moins culturaliste ou misérabiliste. Dans ce cas, les projections nourrissent une contre-identification professionnelle, pour des étudiants et étudiantes plus sensibles à la dimension éducative et/ou qui ont une conception « sociale » du métier.

Soulignons que ces préjugés sont déjà très ancrés dans la perception du métier. Nombre de futurs enseignants et enseignantes sont de fait déjà socialisés aux cadres cognitifs qui hiérarchisent scolairement les publics et divisent moralement le travail – l'enseignement général étant la référence normale, l'enseignement adapté ou la vie scolaire peuvent représenter le « sale boulot » (Payet, 1997). Par ailleurs, avant même leur formation « initiale », une partie des futurs agents et agentes sont imprégnés d'une forme de « nationalisme cognitif » (Bozec, 2010), l'attachement à une conception unitariste de la nation les faisant juger par avance des thèmes et des publics selon leur distance supposée aux normes nationales portées par l'institution scolaire. Ces conceptions les disposent à refuser

⁸ Le nationalisme est la « disposition à considérer que l'identité nationale prévaut sur toutes les autres identités sociales et que l'allégeance nationale a plus de valeur que toute autre allégeance » (Lorcerie, 2003, p. 60).

l'hypothèse d'une discrimination scolaire et à défendre une conception de l'égalité confondue dans l'identité, qui entre en conflit avec la problématique des rapports sociaux.

Le second type de résistances actives relève de contestations directes des contenus d'enseignement. Par exemple, l'observation d'un cours titrant « Mixité versus ségrégation » montre que les étudiants et étudiantes refusent la discussion sur l'ethnicité, arguant « qu'on ne peut pas utiliser la variable ethnique... Car c'est contraire à la définition de la citoyenneté française »⁹. Harcelé de contradictions, le formateur entérine l'idée que « cette indifférence aux différences est la base de notre [sic] modèle » et renvoie globalement au contre-exemple états-unien, sans travailler les confusions ou approximations des arguments, voire en les renforçant. Les entretiens montrent le caractère banalisé de ces situations :

[Les résistances s'expriment par des réactions du type :] « C'est nul, c'est pas vrai ce que vous dites! » « Madame, vous manipulez les chiffres », on m'a dit une fois. Quand on utilise les chiffres du ministère. « Oui, mais vous utilisez les chiffres qui vous arrangent bien pour votre démonstration. » « Madame, c'est scandaleux, ce que vous dites, je suis pas du tout d'accord. » On a quelquefois des esclandres et, quelquefois, on peut avoir de l'incompréhension, on retrouve notre discours complètement renversé dans les propos ou les écrits.

On se heurte dans nos cours, les résistances que nous rencontrons expriment cette discrimination. Pour être plus clair, quand je parle de différenciation pédagogique, [...] je dis dans la classe, je dois revaloriser le sujet. C'est le sujet qui prime. D'emblée, j'ai des profs qui résistent à cette idée. Avant même de parler de notion, y'a déjà une résistance qui exprime en disant « oui, mais... Y'a des programmes, l'institution attend de moi que je transmette le programme, je ne peux pas considérer le sujet... » Ce sont des gens qui se destinent à être professeurs, qui le sont parfois depuis plusieurs années et qui me disent : je ne peux pas considérer le ou les sujets qui sont dans la classe. Donc, finalement, je donne le primat sur quelque chose qui est complètement institutionnel, de l'ordre du texte, quasiment sacralisé parce qu'il s'agit du programme. [...] Moi, personnellement, je rencontre quotidiennement cette résistance.

Il est remarquable que ces résistances utilisent des arguments institutionnels et disciplinaires (les programmes, la scientificité, la rigueur mathématique, etc.). Elles témoignent d'une identification normative à l'Éducation nationale et son ordre, ce qui en fait une résistance « interne », institutionnellement ancrée. Les étudiants et étudiantes mobilisent ainsi l'institution contre des formateurs et formatrices qui parlent de métier, donc contre la tentative de professionnalisation des questions. Cette configuration du conflit prive les

⁹ Soulignons ici le double préjugé : il est possible d'utiliser des catégories ethniques dans les travaux de recherche en France, sous les conditions fixées par la Commission nationale informatique et libertés; et la question de l'usage en recherche des variables ethniques ne se confond pas dans celle de la citoyenneté.

formateurs et formatrices de leur autorité institutionnelle, les ressources du savoir légitime et de la norme scolaire leur étant disputées. Il est également remarquable que ce « déni » n'est pas analysé comme étant institutionnellement ancré; il est lu comme réaction individuelle de défense identitaire :

C'est un sujet qui est sensible, qui n'est pas neutre. C'est-à-dire qu'on a quelque chose de l'ordre de la déconstruction d'un espace sensible de l'individu sur lequel il a bâti toute son identité ou une grande partie de son identité. Donc, on a des choses qui sont de l'ordre du déni, du refus. [...] On a aussi des remerciements. C'est vraiment très, très, très sensible.

La formation résout d'autant moins cette mésentente qu'elle est présumée « initiale », faisant comme si la « culture commune » du groupe professionnel n'était pas déjà instituée. Et comme si la socialisation antérieure (l'expérience de l'école souvent comme « bon élève », la socialisation anticipatrice au contact d'enseignants et d'enseignantes dans les familles...) ne disposait pas les futurs professionnels et professionnelles à défendre la forme scolaire – avec ce qu'elle a de non égalitaire et de non démocratique (Vincent, 2008) –, à reproduire l'ordre et les normes scolaires. La formation l'infléchit aussi d'autant moins qu'il ne semble pas que ces questions d'identification au métier soient fortement travaillées dans les ESPE enquêtées. Aussi le thème de la discrimination joue-t-il comme révélateur de rapports de pouvoir déjà institués. Les formateurs et formatrices peinent à les réguler, non seulement par manque d'espace et de temps, mais aussi et peut-être d'abord par défaut de faire de la déconstruction du rapport (hérité) au métier un axe central de la formation. Aux prises avec ces rapports de pouvoir, la sensibilisation aux rapports sociaux subit donc les implicites et les tensions insuffisamment travaillés, voire entretenus par ailleurs, générant des préventions et des résistances qui semblent faire du statut de question « sensible » une prophétie autocréatrice.

6. Les tactiques formatives et leurs limites : dépolitiser pour rendre entendable?

Compte tenu à la fois d'un cadre institutionnel peu favorable et des résistances étudiantes, les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses sont confrontés à un dilemme, entre un champ de connaissance en expansion qu'ils et elles voudraient diffuser dans une institution présumée vouée au savoir, et un espace formatif qui est loin de favoriser l'entendement sur ces questions. « On a vraiment un décalage important qui risque de l'être encore plus au fur et à mesure des avancées des études genre, mais [...] on doit avoir un niveau de discours qui puisse toucher les personnes, si on veut changer les pratiques, sans heurter les individus eux-mêmes », explique une formatrice. Hormis des stratégies d'ordre plus didactiques, liées au projet d'institutionnalisation de ces questions (Baurens, Schreiber, 2010), les enseignants et enseignantes adoptent en conscience diverses tactiques dans les interactions pédagogiques. Mais alors que les résistances mettent en jeu les rapports

institutionnels et que les rapports sociaux tendent à se rejouer dans la formation (Girardat, Jung et Magar-Braeuner, 2014), les tactiques visent d'abord à limiter l'exposition aux critiques.

Dans une logique défensive, l'adaptation au public est accentuée pour contrôler le débat et doser les apports selon le risque de résistance. La distanciation et la rationalisation sont accrues pour éviter l'image militante, et les thèmes trop réactifs sont atténués ou évités pour rester dans une zone proximale d'entendement :

L'homophobie, c'est toujours un point de résistance qu'on ne peut pas aborder actuellement. On est dans la compréhension des étudiants et des possibilités d'être entendable, à quelque chose qui doit se mettre à la portée des personnes qui ne sont pas initiées.

On a à veiller, bien qu'on nous fasse le reproche [d'être militantes], alors qu'on essaie d'être les plus objectives possible [...]. Donc, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, on essaie d'être nuancées et factuelles et d'être très à l'écoute de l'auditoire. On va pousser quand l'auditoire est plutôt convaincu.

Le rapport de force nécessite pour ces professionnels et professionnelles un contrôle de soi redoublé, augmentant le caractère d'épreuve de ces séquences de formation. La bibliographie peut être surmobilisée, afin d'assurer une position d'autorité scientifique et de prévenir les velléités de contestation :

[Les étudiants et étudiantes] hallucinent parce qu'ils trouvent que je cite beaucoup, quoi, plus que dans d'autres cours, je m'appuie sur des travaux aussi parce que je sais qu'en faisant des cours comme ça, je prends des risques, quoi [...]. Après, ils m'ont dit que j'avais l'air stressé, ils m'ont dit : « Vous citez beaucoup, là. » [...] C'est vrai que je cite beaucoup, quoi, que je me cache un peu derrière les auteurs.

Enquêtrice : Vous disiez que vous avez l'impression de prendre un risque?

Oui, parce que je parle de « race » dans un ESPE et dans un pays où la race n'existe pas. Et où moi, je forme des stagiaires aux valeurs de la République, mfff [entre soupir et rire], et du coup... même si justement, [...] vu les recherches qu'il y a dans les sciences sociales, je pense que suis légitime à faire ça et je pense que c'est intéressant de le faire.

L'observation d'une séquence pédagogique montre par ailleurs un formateur qui, face aux critiques, incite son public : « allez voir les études ». Cet argument de légitimation des propos repose sur l'idée que la connaissance scientifique peut en soi dissoudre les processus de dénégation. Comme je l'ai montré ailleurs (Dhume, 2015), cela semble illusoire, compte

tenu de la nature de la dénégation. Ces tactiques accentuent donc la focale sur les savoirs et les arguments d'autorité, rejouant la forme scolaire.

Par ailleurs, les formateurs et formatrices privilégient souvent une approche par les stéréotypes dans la littérature jeunesse ou la publicité : « On est sur les supports pédagogiques, les manuels, images, manières de gérer la classe. Des choses qui ne touchent pas à l'intime de la personne enseignante. Parce que ça, c'est un nœud de résistance très important ». Si ces supports concrétisent utilement un travail qui demeure, sinon, foncièrement cognitif, voire théorique, et si cela offre une prise face aux résistances instituées, étant donné que cette entrée correspond à celle privilégiée par l'institution scolaire, l'approche cognitive peut tendre à dématérialiser la discrimination et les rapports sociaux. Elle comporte en effet le risque de ne pas travailler l'enjeu majeur que sont les rapports de pouvoir et la place des personnes enseignantes à cet égard. D'autre part, le recours à des productions de source extrascolaire (publicité, etc.) et/ou secondaires dans le travail (manuels...) peut entériner la croyance dans le fait que l'école n'est pas directement concernée par ces questions.

Un travail privilégiant des questions déjà entendables ou des approches périphériques risque de ne pas modifier la mésestime ni le déni, exprimés par une part des résistances étudiantes. On peut ainsi questionner le choix de ne pas nommer d'emblée la discrimination ou les catégories de « genre » ou de « race ».

Il n'y a aucun intitulé de mes cours qui reprend cette occurrence, les cours ne portent pas le mot discrimination. Mais j'aborde cette notion-là au travers de la prise en compte du sujet. Ce n'est pas une notion abordée en tant que telle. Pourquoi? Parce que ça ne fait pas partie de ma manière d'en parler, je ne l'aborderai pas de manière frontale.

Alors, « genre », je ne sais pas si c'est le terme qu'il faut employer, on a différentes terminologies, notamment parce que nous, on subit des attaques contre le fait qu'on puisse avoir des formations sur ces questions liées au genre dans la formation des enseignants. Donc, on peut parler d'égalité hommes-femmes, de lutte contre les discriminations sexuées et genrées, de lutte contre les stéréotypes, etc. [...] le terme de genre n'est pas nécessairement à mettre en avant parce que c'est aujourd'hui [...] un terme difficile.

Si la ruse du détour sémantique peut éviter un blocage dès le départ, les mots ont cependant du sens parce qu'ils symbolisent des choix de problématisation. Les mots sont objets de lutte, et leur abandon peut prolonger la mésestime et affaiblir le cadre intellectuel et politique à partir duquel opère la formation. En effet, la contrepartie de cette tactique est souvent l'adoption du discours institutionnel, celui-là même qui délégitime les problématisations, neutralise les critiques et organise les problèmes d'entendement professionnel. Le choix de déjouer de possibles affrontements est bien entendu fondamental,

car ceux-ci stériliseraient l'espace de travail. Mais les tactiques mises en œuvre convergent vers un affaiblissement de la conflictualité, ce qui me semble plus problématique, car celle-ci est un levier essentiel pour travailler les problèmes d'entendement (Dhume, 2015). À travers ces diverses tactiques face aux résistances, se dessine ainsi la possibilité de réduire la portée politique de la question.

Synthèse et conclusion

Nous avons vu que le cadre politique, institutionnel et organisationnel de la formation des futurs enseignants et enseignantes rend structurellement difficile un travail sur la problématique des discriminations et des rapports sociaux en ESPE. Il suscite et légitime des résistances, tant des collègues que des personnes étudiantes. Former sur ces sujets relève non seulement d'une question en tension – au sens d'un (dés)équilibre entre des enjeux divergents – mais d'une pratique à haute tension, soumise à des champs de forces (pressions, résistances, disqualifications et contestations, d'autant plus puissantes qu'elles s'appuient sur les normes institutionnelles), qui précarise ce travail. Face à cela les formateurs et formatrices montrent de l'opiniâtreté et adoptent diverses tactiques pour, malgré tout, introduire ces questions. Ces efforts n'empêchent pas une certaine ambivalence des tactiques mises en œuvre, en ce qu'elles peuvent participer malgré elles d'une déconflictualisation, au détriment du potentiel transformateur de ces problématiques.

L'analyse globale laisse apparaître schématiquement un double mouvement, contradictoire, qui place le rapport à l'institution et à son pouvoir au cœur des enjeux. Nous avons vu que les enseignants et enseignantes qui portent ces questions mobilisent entre autres des ressources infrascolaires ou parascolaires (expériences personnelles, savoir-faire militants, savoirs de SHS non centraux dans les curricula, etc.) mais prennent soin de les « scolariser » en réinvestissant le discours de l'institution – au risque d'une dépolitisation tendancielle des problématiques. De l'autre, les personnes étudiantes qui y résistent mobilisent plutôt des ressources axiologiques et normatives institutionnelles (forme scolaire, programmes, arguments disciplinaires, idéologie « républicaine »). Au risque d'un clivage entre une position normative de surplomb (« valeurs de la République ») et une position pratique instrumentale (demande prioritaire d'outils et de techniques) que déplorent les formateurs et formatrices. Cette opposition est en réalité plus subtile et moins tranchée; elle ne se joue frontalement que dans certaines interactions de formation. Mais l'investissement analytique et stratégique de cette structure du conflit pourrait peut-être permettre de dégager quelques pistes fécondes pour avancer sur ces enjeux. Elle invite à penser la place de la conflictualité dans la pédagogie antidiscriminatoire et également à réévaluer le caractère supposé « initial » d'une formation de professionnels et professionnelles déjà hypersocialisés à la forme scolaire.

Références

- Ahmed, S. (2009). « Embodying diversity: problems and paradoxes for Black feminists », *Race Ethnicity and Education*, 12, p. 41-52.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Baurens, M. (2005). « L'expérience des IUFM », *Les cahiers du CEDREF*, 13, p. 133-141.
- Baurens, M. et C. Schreiber (2010). « Comment troubler les jeunes enseignant.e.s sur la question du genre à l'école? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM », *Nouvelles Questions Féministes*, 29, p. 72-87.
- Becker, H. S. (1997). « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Paris/Bruxelles, INRP/De Boeck universités, p. 257-270.
- bell hooks (2013 [1994]). « La pédagogie engagée », *Tracés*, 25, p. 179-190.
- Bozec, G. (2010). *Les héritiers de la République. Éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de science politique, Institut d'Études Politiques de Paris.
- De Rudder, V. (1991). « Le racisme dans les relations interethniques », *L'Homme et la société*, 102, p. 75-92.
- DGESCO (2010, 22 septembre). *Discriminations à l'école, Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire* (Remis au ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement).
- Dhume, F. (2015). « Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec la dénégation », dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées*, Paris, L'Harmattan, p. 27-46.
- Dhume, F. (à paraître). « Le problème des discriminations, enjeu et levier pour la formation des enseignant.e.s », dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Dhume, F., El Massioui, N. et F. Sotto (2015). *Former et enseigner sur la (non)discrimination à l'école? Un enjeu politique incertain*, Rapport de recherche, Montpellier, ISCRA/LesZégaux.
- Dhume-Sonzogni, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et « communautarisme »? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.
- Dhume-Sonzogni, F. (2016). *Communautarisme. Enquête sur une chimère du nationalisme français*, Paris, Démopolis.
- Eberhard, M. (2010). « Lutte contre les discriminations et lutte contre l'insécurité : genèse et ancrage républicain d'une imbrication ambiguë », *Asylon(s)*, 8, Récupéré de : <http://www.reseau-terra.eu/article949.html>.
- Foucault, M. (1984). « Le souci de la vérité », *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, p. 1487-1497.
- Freire, P. (1974). *Conscientisation et révolution*, Paris, François Maspero.

- Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Académie Bruylant.
- Girardat, J., Jung, É. et J. Magar-Braeuner (2014). « Le concept d'intersectionnalité à l'épreuve de la pratique : l'exemple de la formation. Regards croisés sur l'égalité et les discriminations », *Nouvelles pratiques sociales*, 26, p. 235–250.
- Hamel, C. (2011). « Violences faites aux femmes : la volonté de ne pas savoir », dans C. Delphy (coord.), *Un trousseage de domestique*, Paris, Syllepse.
- IGEN et IGAENR. (2014). *La mise en place des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*, Rapport n° 2014-071 à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, madame la secrétaire d'État chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Kergoat, D. (2009). « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », dans E. Dorlin (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, Presses universitaires de France, p. 111-125.
- Lantheaume, F. (2011). « La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dse/1120>.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF/IRNP.
- Massei, S. (2016). « Agir pour l'égalité entre les sexes à l'école : une politique de sensibilisation prise entre genre, classe et race », Colloque international, *Agir pour l'égalité*, Université Paris Diderot, Paris, 27-28 juin 2016, Paris, DIM/GID.
- Metefia, A. (2017). « La lutte contre les discriminations, un rapport de domination? Les jeunes des quartiers populaires au croisement des représentations », *Journées d'études internationales Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation*, Université Paris-Est Créteil/ESPE de l'Académie de Créteil, 18 mai 2017.
- Mohammed, M. et J. Talpin (2018). *Communautarisme?*, Paris, Presses universitaires de France/La vie des idées.
- Noël, O. (2011). « Discriminations de genre et de race. Logiques communes, risques de concurrence et perspectives de convergence », *Hommes & migrations*, 1292, p. 82-91.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et P. Perrenoud (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4^e éd.), Bruxelles, De Boeck.
- Pasquier, G. (2016). L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles, *Socio*, 7, p. 83-99. Récupéré de : <http://socio.revues.org/2425>.
- Payet, J.-P. (1997). « Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, p. 19-31.

- Rancière, J. (1995). *La mésentente. Philosophie et politique*, Paris, Gallilée.
- Rancière, J. (2010). « Communistes sans communisme ? », dans A. Badiou et S. Zizek (dir.), *L'idée du communisme*, Paris, Nouvelles éditions lignes, p. 243-244.
- Sauvêtre, P. (2009). « Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 17, p. 165-171.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Varro, G. (1999). « Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un habitus discursif », *Mots*, 60, p. 30-42.
- Vincent, G. (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, XXXVI, 2, p. 47-62.
- Wieviorka, M. (2008). *Rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur la Diversité*, Paris, Robert Laffont.

Articles

Iconographie genrée dans les manuels scolaires francophones au Cameroun (1951-2010)

Loppa Ngassou

Numéro 8, hiver 2020
Laïcité, neutralité, diversité et formation au vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070036ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1070036ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ngassou, L. (2020). Iconographie genrée dans les manuels scolaires francophones au Cameroun (1951-2010). *Éthique en éducation et en formation*, (8), 120–140. <https://doi.org/10.7202/1070036ar>

Résumé de l'article

Ayant d'abord fait l'objet d'une réorientation de la part des institutions internationales et gouvernementales camerounaises, la question féministe s'est par la suite heurtée aux cultures locales africano-camerounaises, lesquelles ne définissent pas l'égalité hommes-femmes de la même manière que l'entendent les femmes occidentales, bien que nous puissions observer certaines similitudes. Picturalement, le genre était déjà présent dans les manuels scolaires francophones au Cameroun en fonction des réalités culturelles. Toutefois, ce pays vient à peine d'amorcer sa marche selon le discours féministe mondial, que les Camerounaises aussi bien que les Camerounais ne cessent de recadrer. Bien que le mouvement féministe mondial enregistre déjà quatre vagues de revendications bien distinctes et que des courants de recherches féministes aient émergé, la question du genre n'en est qu'aux revendications de la première et, dans une moindre mesure, de la deuxième vague dans lesdits manuels scolaires.

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Iconographie genrée dans les manuels scolaires francophones au Cameroun (1951-2010)

Loppa Ngassou, doctorante

Université de Ngaoundéré-Cameroun

Résumé : Ayant d'abord fait l'objet d'une réorientation de la part des institutions internationales et gouvernementales camerounaises, la question féministe s'est par la suite heurtée aux cultures locales africano-camerounaises, lesquelles ne définissent pas l'égalité hommes-femmes de la même manière que l'entendent les femmes occidentales, bien que nous puissions observer certaines similitudes. Picturalement, le genre était déjà présent dans les manuels scolaires francophones au Cameroun en fonction des réalités culturelles. Toutefois, ce pays vient à peine d'amorcer sa marche selon le discours féministe mondial, que les Camerounaises aussi bien que les Camerounais ne cessent de recadrer. Bien que le mouvement féministe mondial enregistre déjà quatre vagues de revendications bien distinctes et que des courants de recherches féministes aient émergé, la question du genre n'en est qu'aux revendications de la première et, dans une moindre mesure, de la deuxième vague dans lesdits manuels scolaires.

Mots-clés : éducation, manuel scolaire, iconographie genrée, égalité, Cameroun.

Abstract : The feminist question has been subjected to a reorientation by international and Cameroonian institutions. The question then faced local African-Cameroonian cultures; which do not define gender equality in the same way as Western women do, although we were able to observe certain similarities. Pictorially, gender was already present in French textbooks in Cameroon based on cultural realities. However, it has just begun its development according to global feminist discourse, and continues to be reframed by both Cameroonian men and women themselves. And although the global feminist movement already records four waves of distinct demands and feminist research currents have emerged, only the demands of the first and to a lesser extent of the second wave have emerged in these textbooks.

Keywords : education, textbook, gender iconography, equality, Cameroon.

Introduction

Au Cameroun, l'éducation est un domaine prioritaire d'intervention de l'État¹. De fait, dans la constitution camerounaise du 18 janvier 1996, il est mentionné en préambule que l'État assure à l'enfant (garçon ou fille) le droit à l'instruction et que l'enseignement primaire est obligatoire². Ceci dit, qu'en est-il plus spécifiquement de l'éducation des filles et de la place des femmes dans la société camerounaise?

Dans l'espace public et politique camerounais, les débats sur le genre portent volontiers sur l'importance d'une politique de promotion des femmes qui soit claire : « les hommes et les femmes doivent être à égalité des chances » (ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille (MINPROFF), 2012). Nous en avons pour preuve les propos qu'a tenus le président de la République du Cameroun, Paul Biya, le 2 octobre 1997 à Maroua³ : « je m'engage à faire de l'égalité entre les droits de l'homme et les droits de la femme, une réalité ». Le 10 février 1998, à l'occasion de la 32^e fête de la jeunesse du Cameroun, le président renouvelait son engagement en précisant que le travail des femmes serait reconnu et valorisé partout et qu'elles seraient représentées dans toutes les instances dirigeantes du pays. Ces propos montrent la volonté d'un État engagé pour l'égalité entre les droits des hommes et des femmes.

C'est dans ce contexte que des ministères s'attelleront à mettre en œuvre ladite politique gouvernementale. Il s'agit du ministère des Affaires sociales, de la Promotion de la femme et de la Famille, à travers de multiples programmes en faveur des femmes, et des ministères de l'Éducation de base, des Enseignements secondaires et de l'Enseignement supérieur, qui promeuvent la scolarisation des jeunes filles. Toutefois, un service de promotion féminine du ministère des Affaires sociales existait déjà en 1974 sous le régime du premier président du Cameroun, Ahmadou Ahidjo, et des femmes, comme Julienne Keutchu, ont commencé à occuper dès 1960 des postes à l'Assemblée nationale du Cameroun. De même, lorsqu'Ahmadou Ahidjo crée son parti politique le 18 mai 1958, l'Union camerounaise (qui deviendra l'Union nationale camerounaise) crée également alors la branche féminine de ce parti. Toutefois, c'est davantage sous le régime de Paul Biya que les questions sur le genre éclatent ouvertement. Le contexte des années 1990, avec le vent de démocratie et les multiples conférences sur l'amélioration des conditions des femmes, a contraint l'État camerounais à s'intéresser au problème du genre. Plusieurs associations de promotion féminine sont ensuite créées (Bengono, 1995) et davantage de femmes s'impliquent dans les différentes sphères de la politique et de la société

¹ Loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, article 2, alinéas 1 et 2.

² Loi n° 96/06 du 18 janvier 1996 portant révision de la Constitution du 2 juin 1972, modifiée et complétée par la loi n° 2008/001 du 14 avril 2008.

³ Dans l'organisation territoriale et administrative au Cameroun, on distingue les régions, les départements et les arrondissements. Maroua est le chef-lieu de la région de l'Extrême-Nord.

camerounaise (MINPROFF, 2012, p. 21-24). Cette mobilisation des femmes témoigne des efforts de l'État camerounais en faveur des droits des femmes. Toutefois, les ministères des Affaires sociales, de la Promotion de la femme et de la Famille n'interviennent pas dans le milieu scolaire en général ni au niveau du primaire plus spécifiquement. Il s'agit d'une responsabilité qui, en rapport avec la promotion du genre dans le domaine scolaire, revient au ministère de l'Éducation de base.

Au Cameroun, malgré la volonté exprimée par les gouvernements, les femmes sont encore marginalisées dans le commandement territorial et l'accès aux positions de pouvoir, qui demeurent majoritairement détenues par les hommes (Mouich, 2007 ; Nkolo Asse, 2015). Du point de vue juridique, l'application du droit moderne écrit et du droit coutumier en matière de droit camerounais de la famille ne garantit pas encore une égalité entre hommes et femmes au sens des féministes (Tjouen, 2012). En outre, ladite marginalisation peut également être saisie au travers du système d'éducation camerounais (Martin, 1972). Cela étant, une présence davantage masculine (liée aux activités professionnelles formelles) que féminine (liée aux activités professionnelles informelles) s'observe au fil du cursus scolaire primaire dans les manuels de mathématiques au Cameroun (Kamdem Kamgno, 2008).

À la suite de Mouich (2007), Nkolo Asse (2015), Tjouen (2012) et Kamdem (2008), le présent article s'intéresse au genre mis en images dans les manuels scolaires. Il propose une analyse du discours qui ressort de l'ensemble des normes, des croyances, des pratiques et des connaissances autour des rapports de genre à partir de l'étude des images issues de manuels scolaires francophones en usage au Cameroun. Plus spécifiquement, le corpus des images analysées est tiré de manuels du cycle primaire.

1. Cadre théorique

L'iconographie genrée dans les manuels scolaires renvoie à la classification sociale imagée du masculin et du féminin. Tout de même, le genre émerge au travers des processus culturels, économiques, politiques et relationnels, et contient un ensemble instable de normes organisées autour des rôles et des symboles attribués à des corps sexués (Suzat, 2009, p. 10). En ce sens, il convient de parler de régime de genre, c'est-à-dire un agencement particulier et unique des rapports de sexe (qui, suivant Oakley (2005), réfère aux différences biologiques entre mâles et femelles) dans un contexte historique, documentaire et relationnel spécifique (Annales, 2012, p. 565-566). Le système de genre peut aussi être entendu en tant qu'organisation des rapports sociaux de sexe autour d'enjeux cruciaux : le contrôle de la reproduction, la division sexuelle du savoir et du travail, l'accès à l'espace politique (Parini, 2006, p. 35). Dans le meilleur des cas, le présent article prend le genre comme une catégorie utile de l'analyse historique (Scott, 1986) au

sens où il sert de grille de lecture et de moyen pratique pour percevoir les constructions sociales genrées et imagées dans les manuels scolaires.

2. Méthodologie

Pour nous permettre d'apporter des pistes de réponse à notre question de recherche, à savoir le décodage de l'information pictographique genrée, nous avons choisi d'analyser des manuels de l'élève pour le primaire en français, en histoire et en éducation à la citoyenneté, car ceux-ci contiennent une pléthore d'images riches en représentations sociales. Un ensemble comptant 40 manuels de français, 12 manuels d'histoire et 11 manuels d'éducation à la citoyenneté ont donc été analysés, pour un total de 63 manuels scolaires (tableau 1).

Tableau 1. Liste des manuels scolaires analysés⁴ (Ngassou, 2013)

Français	Palier 1		Palier 2		Palier 3	
	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<i>Mamadou et Bineta</i>	*			*		*
<i>Matins d'Afrique</i>			*	*		*
<i>Afrique mon Afrique</i>			*	*	*	*
<i>Ipam</i>	*	*	*	*	*	*
<i>Lectures et expressions vivantes au Cameroun</i>				*		*
<i>Mon livre unique de français</i>		*	*	*	*	
<i>Livre unique de français</i>	*	*	*	*	*	*
<i>Les champions</i>	*	*	*	*	*	*
<i>Les nouveaux champions</i>	*	*	*	*	*	*
Histoire	Palier 1		Palier 2		Palier 3	
	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<i>Histoire du Cameroun. De la préhistoire au premier janvier 1960</i>						*
<i>Livre unique d'histoire pour les écoles primaires du Cameroun</i>						*
<i>Histoire et géographie du Cameroun</i>				*		
<i>Histoire générale pour les écoles primaires du Cameroun</i>				*		
<i>Histoire du Cameroun : de la préhistoire à nos jours</i>					*	
<i>Manuel d'histoire du Cameroun</i>						*
<i>Histoire du Cameroun</i>						*
<i>Histoire et géographie du Cameroun</i>				*		

⁴ * Manuel répertorié; Cases vide : manuel non répertorié

<i>Les champions en histoire et géographie</i>			*	*	*	*
Éducation à la citoyenneté	Palier 1		Palier 2		Palier 3	
	SIL	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
<i>Précis d'Éducation civique au Cameroun</i>						*
<i>Le futur citoyen</i>	*		*		*	
<i>Le petit citoyen</i>	*		*		*	
<i>Champions. Éducation à la citoyenneté, au VIH et au SIDA</i>	*	*	*		*	

Le constat suivant ressort de l'ensemble des contenus scripturaux et picturaux des manuels exploités : les manuels d'histoire insistent sur le vécu passé des hommes et les manuels de français et d'éducation à la citoyenneté plongent l'élève dans son environnement social tout en lui apprenant les attitudes et les comportements à adopter en société. De ce constat vient l'idée de catégoriser les différents contenus enseignés en taxonomies thématiques. La thématique sociale renvoie l'élève aux notions sur la société et son fonctionnement. Les thématiques historiques et politiques donnent respectivement à l'enfant-élève un aperçu de l'histoire et des actes du politique. Un ensemble d'images, constituées de dessins et de photographies issues de ces trois thématiques et à l'intérieur desquelles l'on dénombre des sous-thématiques, ont été identifiées (tableau 2).

Tableau 2. Fiche synoptique des différentes catégories et sous-catégories thématiques (Ngassou, 2013)

Thématiques historiques	Thématiques politiques	Thématiques sociales
Les civilisations anciennes Les civilisations occidentales (les civilisations grecque et industrielle). Les civilisations africaines (la civilisation égyptienne, les royaumes Tombouctou et Monomotapa). Les civilisations camerounaises (la civilisation Sao, la diversité ethnique au Cameroun).	Les figures politiques Les figures occidentales Les figures africaines Les figures camerounaises	Les différentes vies quotidiennes La vie quotidienne africaine : le cadre scolaire, le cadre familial, les repas, la rivière, l'habitation, les vêtements, les fêtes, les métiers, les coiffures, le train, la poste. La vie quotidienne européenne : le cadre scolaire, le cadre familial, le ménage, la plage. La vie quotidienne camerounaise : le cadre scolaire, le cadre familial, la mère, la vaccination, le champ, les métiers, les vacances, les vêtements, la lessive, le repas.
Les religions Les religions africaines (l'animisme et le polythéisme)	Les événements historico-politiques L'indépendance du Cameroun oriental	Les idéaux sociaux Les comportements sociaux (les cadres familial, scolaire et social)

Les religions orientales (le christianisme et l'islam)	La réunification et l'unification des Cameroun francophone et anglophone	Les droits de l'homme et des enfants Les droits des femmes L'éducation sexuelle La démocratie La protection de l'environnement
Les rapports historiques des Africains et Camerounais avec les Occidentaux L'esclavage L'exploration L'évangélisation La colonisation	Les pouvoirs traditionnel et moderne Le pouvoir traditionnel Le pouvoir moderne et ses régimes politiques (la dictature, la démocratie) Les autorités traditionnelle et moderne	—
Les monuments historiques Le monument camerounais (monument de la Réunification). Les monuments européens (monument de Mungo Park, monument du docteur Jamot, monument du général Leclerc, monument des militaires et marins français et alliés tombés au champ d'honneur pendant la campagne du Cameroun).	—	—

Toutefois, toutes les thématiques et sous-thématiques ne sont pas illustrées par des images comportant des personnages et mettant en exergue le genre. Par exemple, la sous-thématique de l'esclavage est illustrée par un négrier ; difficile donc d'apprécier le genre à ce niveau. Par contre les sous-thématiques de l'exploration, de l'évangélisation et de la colonisation sont illustrées par des personnages. À ce propos, des grilles de collectes d'informations sur les représentations du masculin et du féminin ont été utilisées (Brugilles et Cromer, 2005, p. 119-121). Ces grilles ont permis de renseigner sur les différents personnages sexués ou neutres et leurs âges, les différents rôles pédagogiques et sociaux, les différents rapports sociaux, les métiers mis en exergue, les espaces ou lieux d'intervention (privé ou public)... Quant aux caractéristiques des personnages représentés dans les manuels scolaires et qui fondent le sexe social, les éléments suivants ont été pris en compte : le sexe, l'âge, les désignations, les actions, les attributs, les relations, le lieu, la posture et, enfin, le métier du personnage (Brugilles et Cromer, 2005, p. 35-47). Dans les manuels scolaires, un personnage est considéré comme tel à partir du moment où la moitié de son corps est représentée : la tête, la partie supérieure (buste) ou la partie inférieure (jambes) et dès l'apparition des figures humaines, même stylisées comme des ombres chinoises de personnages humains (Brugilles et Cromer, 2005, p. 29-30). Il s'agit

ainsi de tout type de personnage, y compris les personnages individuels et collectifs, les groupes de personnages, les personnages selon la fonction pédagogique et ceux selon leur rôle (Brugeilles et Cromer, 2005, p. 29-35). Dans cette optique et à la suite des tenants de l'école des Annales, la présente recherche considère le genre comme un outil heuristique efficace pour décrire le social et saisir le système de genre mis en valeur dans les manuels scolaires du cycle primaire francophone au Cameroun.

3. Objectifs de la recherche

Il s'agit d'identifier les images portant sur :

- la parité hommes-femmes;
- les professions représentées;
- la représentativité des femmes dans les professions masculines et vice-versa;
- les lieux représentés (privés et publics);
- la représentativité des femmes dans les lieux publics et les lieux privés.

4. Résultats de la recherche

Comparativement aux avancées politiques en matière d'égalité hommes-femmes au Cameroun, la dynamique du genre dans les manuels scolaires exploités se présente comme suit (tableau 3).

Tableau 3. Présentation des résultats (Ngassou, 2019)

Avancées politiques en matière d'égalité hommes-femmes	Avancées du genre dans les manuels scolaires
De 1960 à 1990 : - Lendemain de l'indépendance du pays. - Le politique est plus soucieux des stabilités sociopolitique et économique du jeune État indépendant. - Le ministère de la Condition féminine existe déjà. - Début de la signature de textes internationaux et nationaux en faveur des femmes.	De 1960 à 1980 : - Utilisation de manuels communs dans l'Afrique équatoriale et occidentale française en général. Contenus picturaux : - Personnages principaux illustrés : jeune garçon (Mamadou) sur le chemin de l'école (palier 1), jeune fille (Bineta) et jeune garçon (Mamadou) sur le chemin de l'école (palier 2). - Lieux et activités représentés : femmes faisant la lessive à la rivière, femmes apprêtant le repas et s'occupant des enfants. - Hommes et femmes travaillant à la poste. - Personnage principal illustré comme enseignant : un homme.

	<ul style="list-style-type: none"> - Hommes mis en avant dans la plupart des cas comme acteurs de l'histoire. - Le politique est représenté uniquement par des figures masculines.
<p>De 1990 à 2004 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nouvelle ère sociopolitique marquée par le vent de démocratie. - Davantage de textes internationaux et nationaux sont signés en faveur des femmes. - Adoption du code de travail d'août 1992 qui reconnaît aux femmes et aux hommes le droit au travail comme un droit fondamental. - Révision constitutionnelle du 18 janvier 1996 avec accent sur les mêmes droits aux hommes et aux femmes. - Adoption de la Loi de l'orientation de l'éducation en 1998 avec accent sur le droit de la jeune fille à l'éducation. 	<p>De 1980 à 1998 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place des manuels scolaires avec des contenus propres aux réalités camerounaises. <p>Contenus picturaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filles et garçons sont illustrés sur le chemin de l'école, en classe comme en cours de récréation. - Des personnages de jeunes garçons sont illustrés à l'exemple dans la famille d'Ibrahim dans <i>Mon livre unique de français</i>, p. 112, où l'on voit un jeune garçon tenant son sac d'école alors qu'en arrière-plan, deux jeunes filles et un bébé sont en train de jouer pendant que deux mamans s'attellent au ménage. Dans le même livre, une autre leçon titrée « Alima prend le train » est illustrée par une foule de personnages hommes et femmes à la gare de train. - Hommes et femmes dans des travaux de champ. - Hommes forgerons. - Personnage principal illustré comme enseignant : un homme en salle de classe ; une maîtresse en cour de récréation. - Des femmes infirmières, couturières, vendeuses, femmes d'affaires. - Une femme est accompagnée d'une jeune fille et d'un jeune garçon dans la cuisine (le jeune garçon a l'air curieux pendant que la jeune fille est attentive aux gestes de sa mère), faisant la lessive à la rivière (le jeune garçon joue dans la rivière), la jeune fille apporte le repas à la table et fait le ménage avec sa mère ou en l'absence de celle-ci. - Hommes mis en avant comme acteurs de l'histoire. - Le politique est toujours représenté par des figures masculines.
<p>De 2004 à 2014 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Restructuration du ministère chargé de la condition féminine qui devient le ministère de la Promotion de la femme et de la Famille. - Adoption du document de politique nationale genre en janvier 2014. - Femmes représentées dans divers domaines de la vie sociopolitique de l'État malgré de faibles pourcentages comparativement aux hommes. 	<p>De 1998 à 2010 : Accent sur la parité hommes-femmes dans les manuels scolaires.</p> <p>Contenus picturaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apparition sur les premières de couvertures des manuels scolaires des illustrations montrant aussi bien un jeune garçon qu'une jeune fille sur le chemin de l'école, faisant le ménage et étudiant. - Hommes toujours mis en avant comme acteurs de l'histoire. - Le pouvoir est toujours l'apanage des hommes.

5. Analyse et discussion des résultats

En raison des résultats susmentionnés, le système de genre en exergue dans les manuels scolaires exploités se démarque d'une orientation essentiellement occidentale. Sans toutefois nier la nécessité d'améliorer la condition de la femme camerounaise en lui permettant d'accéder aux différents droits civiques et moraux et aux postes de responsabilité, et d'intervenir dans les questions de développement en lui restituant à la fois son rôle sociopolitique dans l'histoire du Cameroun et son rôle d'actrice à part entière de l'épanouissement de la famille, la question du genre au Cameroun s'enracine fortement dans les mœurs locales d'avant la colonisation. Cela dit, une restitution totale du genre au sens occidental dans les manuels scolaires ne saurait être faite, puisqu'il n'en est pas ainsi dans le vécu quotidien. Les différentes représentations genrées observées dans les manuels scolaires (forte présence masculine dans les lieux publics de pouvoir, aucune représentation des hommes dans les lieux dits féminins comme la cuisine, hommes secondés par des femmes dans la restitution de l'histoire...) sont le reflet des réalités camerounaises vécues (Choppin, 1980). Yves Martin (1972) nous rappelle que les phénomènes éducatifs sont liés aux phénomènes de pouvoir et de contrôle social, et qu'un groupe social transmet à sa jeune génération, sinon ses fondements politiques, du moins son équilibre social et son système de valeurs qui notamment justifient sa nature.

5.1 Mouvements féministes, acteurs du féminin et genre en contexte scolaire au Cameroun

Les actions des organisations internationales et des mouvements féministes ont contribué à soulever la question du genre au Cameroun. Toutefois, malgré le parcours déjà fait par les féministes, la question du féminin demeure peu profonde dans les manuels scolaires au Cameroun. La plupart des efforts consentis se sont le plus attelés au changement du statut et du rôle des femmes dans la société camerounaise. Les volets restitution, évolution et transmission des acquis sur le genre au travers des manuels scolaires restent encore parcellaires. Car bien que des travaux de recherche sur les figures féminines africaines et camerounaises soient déjà disponibles (Coquery-Vidrovitch, 1994; Sah et Dongmo, 2008; Nga Ndong, 2014), leurs intégrations dans les manuels scolaires dépendent de plus d'un facteur.

5.1.1 Les luttes internationales des femmes : un préambule à la question du genre au Cameroun

Bien avant la colonisation, l'éducation traditionnelle des jeunes filles africaines consistait à les familiariser avec les activités de procréation, comme les aptitudes à élever les enfants, à la production et à la préparation de la nourriture et du travail dans les champs. De leur côté, les jeunes garçons étaient initiés aux techniques et aux expériences réelles de la vie quotidienne (Fonkoua, 2006, p. 6). Par conséquent, « le discours sur le genre est un lieu où des petits groupes sont mis en face des réalités que la mondialisation génère »

(Piriaux, 2000, p. 38). Parmi ces réalités se trouvent les revendications des féministes de la première vague, avec le droit de vote et le droit aux mêmes conditions de travail et d'éducation pour les femmes que les hommes (Arsenault-Boucher, 2014, p. 215). Le Cameroun n'étant pas en reste, il convient de préciser que certaines organisations non gouvernementales optent davantage pour la participation des femmes au processus de développement. C'est, d'après ces organisations, une condition nécessaire à la réalisation de la stratégie de développement global d'une nation, en ce sens que les femmes, qui font partie intégrante de la société, doivent être des partenaires dans les activités de développement. Cela passe par l'éducation (Fonkoua, 2006, p. 13), d'où les approches « intégration des femmes au développement » et « genre et développement », qui visent l'amélioration des conditions de vie des femmes et leur position dans les rapports de pouvoir par leurs interventions de développement (Beaulieu et Rousseau, 2011, p. 6), ainsi que la prise en compte dans le développement d'un pays de l'Indicateur de Participation des Femmes (IPF), qui mesure les inégalités sociologiques entre les sexes en termes de représentation et de pouvoir décisionnel dans certains domaines clés des sphères économique et politique (Renner, 2000, p. 15). Aussi, la scolarisation conditionne l'accès au savoir et à l'égalité des droits (Renner, 2000, p. 19). Toutefois,

la confusion entre genre construit et sexe biologique donné (et depuis quelque temps, chirurgicalement choisi) à peine dévoilée [...] et immiscée dans les discours politiques des pays du tiers-monde a eu pour conséquence l'enlisement des programmes de promotion féminine à une méconnaissance des rapports sociaux et économiques que les rapports culturellement construits entre hommes et femmes. (De Lame, 2000, p. 1)

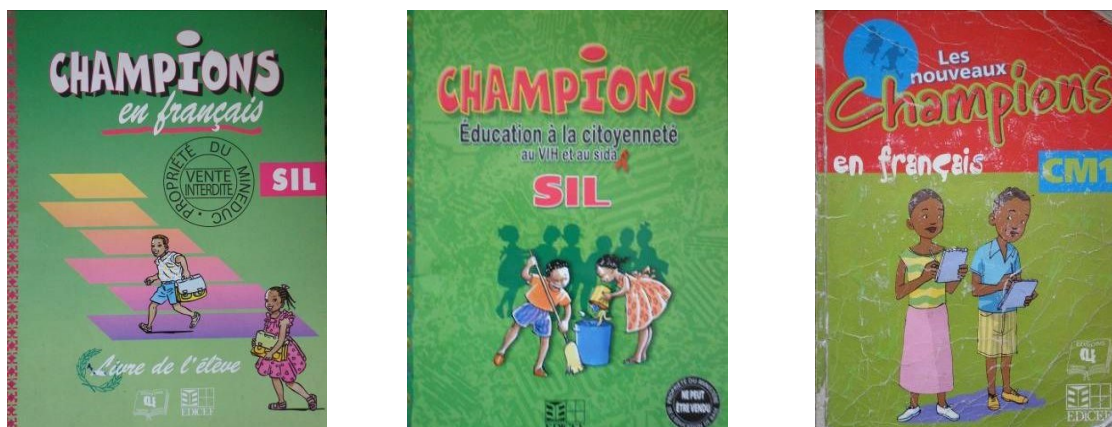
Du point de vue pratique, cette confusion a aussi réduit les rapports de genre à la promotion des femmes dans le champ monétaire (De Lame, 2000, p. 1, 8). De plus, dans les pays de l'Afrique subsaharienne, outre les questions de développement et de promotion des femmes, la question du genre s'est également resserrée entre autres autour de la lutte pour la scolarisation des jeunes filles. De cette conception de l'approche sur le genre, plusieurs institutions internationales se sont investies dans la scolarisation des jeunes filles dans le monde en général, en Afrique de façon particulière et au Cameroun plus précisément.

5.1.2 Émergence du genre en contexte primaire scolaire au Cameroun

Au lendemain des indépendances, l'État camerounais est bien conscient de l'enjeu de la question éducative dans la maturation sociale, politique et économique du jeune État nouvellement indépendant. Toutefois, il est nécessaire de préciser que la scolarisation des filles au Cameroun s'est développée en s'intégrant à la dynamique d'ensemble de l'enseignement et qu'elle ne fait pas l'objet d'une disposition particulière. Elle constitue

plutôt une préoccupation des pouvoirs publics (Njiale, 2006, p. 58). Après le fédéralisme des Cameroun francophone et anglophone, la constitution de 1961 n'en a fait aucunement mention de façon particulière⁵. Durant les cinq plans quinquennaux s'étalant des années 1961 aux années 1986, il a plus été question d'adapter l'enseignement primaire aux réalités nationales et aux besoins économiques du pays, d'accroître les structures en formation primaire afin de rapprocher les écoles des zones rurales et de faire de l'école un outil de croissance et de développement (Njiale, 2006, p. 55). Les questions de parité et d'accès à l'éducation primaire pour tous émergent avec la loi de l'orientation sur l'éducation de 1998 et la constitution camerounaise du 18 janvier 1996, et ce, à la suite de la tenue des États généraux de l'éducation en 1995. En ce sens, le genre, ou du moins l'accès à l'éducation de la jeune fille au même titre que le garçon, commence sensiblement à être pictographié à partir des collections Champions et Les nouveaux champions ; où la fille et le garçon, sur le chemin de l'école et en train de lire, sont illustrés sur les premières de couverture des manuels.

Figure 1. Le genre en images dans les manuels scolaires. (Auteur anonyme, 1997; Auteur anonyme, 2003; Auteur anonyme, 2006)



Néanmoins, un aperçu de la question depuis la collection Mamadou et Bineta, ainsi que d'autres collections en histoire et éducation à la citoyenneté, est nécessaire afin d'apprécier la dynamique des représentations du masculin et du féminin en contexte scolaire primaire au Cameroun.

5.2 Taxonomie thématogénérée des images

Trois thématiques issues des images ressortent des manuels scolaires choisis. Ce sont entre autres les thématiques historiques et politiques (spécifiquement dans les manuels

⁵ Constitution du 1^{er} septembre 1961, modifiée et complétée par les lois n° 69/LF/14 du 10 novembre 1969 et 70/LF/1 du 4 mai 1970.

d’histoire) et les thématiques sociales (dans les manuels de français et d’éducation à la citoyenneté). Dès lors, quelle marge occupe le genre ou la femme sur l’ensemble de ces activités picturalement représentées ?

5.2.1 Traces du genre et histoire enseignée

Dans les manuels d’histoire, les connaissances historiques sont réparties comme suit : avant, pendant et après la colonisation. Les aires évoquées concernent l’Occident, l’Afrique et le Cameroun. D’entrée de jeu, sept civilisations sont représentées. Trois d’entre elles sont illustrées avec des images comportant un personnage féminin (la déesse Vénus) pour la civilisation grecque et des groupes de personnages pour les civilisations industrielle et égyptienne. Dans d’autres manuels d’histoire, des reines d’Égypte sont illustrées.

Figure 2. Les civilisations en images dans les manuels scolaires. (Blechet et Vaast 1957, p. 20, 54; Fomenky et Gwanogbe, 1986, p. 11.)⁶



Ensuite viennent les cours sur les religions que sont l’animisme, le christianisme et l’islam. On dénombre en tout sept représentations de ces religions (une sur l’animisme, trois sur le christianisme et trois sur l’islam). Seules deux images associées au christianisme représentent distinctement des groupes de personnages. Dans la première image figurent Adam et Ève, avec la légende « Dieu créa l’homme »... et la femme dans le jardin d’Éden. La deuxième image représente une famille au premier plan avec, en arrière-plan, un autre

⁶ Les auteurs de ces photos étant introuvables, les droits de reproduction pour ces images n’ont pu être obtenus. Toutefois, la loi camerounaise relative aux droits d’auteur (article 29, alinéas 1, b.d. et c.) autorise l’utilisation d’images des manuels scolaires sans une obtention formelle d’autorisation de reproduction desdites images. L’auteur de cet article prend l’entière responsabilité de la publication de ces photos et dégage la revue *Éthique en éducation et en formation* de toute responsabilité.

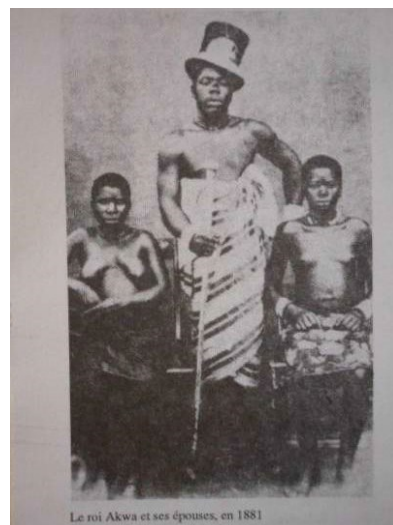
groupe de personnages. Des personnages masculins sont représentés dans les images correspondant aux autres religions.

Figure 3. Les religions en images dans les manuels scolaires. (Criaud, 1985, p. 7; Criaud et al., 1992, p. 17.)



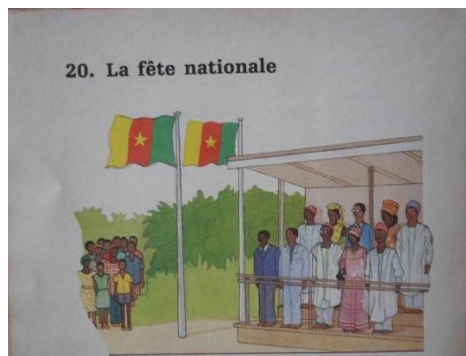
Quant aux sous-thématiques portant sur l'exploration, l'évangélisation, la colonisation et les monuments historiques, toutes sont représentées par des personnages individuels masculins. C'est ainsi que l'on observe des portraits d'hommes occidentaux (dont les explorateurs Clapperton, Savorgnan de Brazza, Livingston, Mizon, Maistre, Flegel, Nachtigal et Barth), de missionnaires (tels Saker et Vieter), d'Africains (comme Rabah, un des résistants à la colonisation) et de Camerounais (par exemple, le monument de la réunification est illustré par un groupe de personnages constitué d'un père et d'enfants filles et garçons). Les leçons en histoire se poursuivent avec des cours sur la période coloniale. Ces cours sont toujours illustrés au moyen de portraits d'hommes occidentaux (Bismark, Zimmermann, Dominik, Leclerc, De Gaulle et Jamot), africains (Samoy Touré et Kwamé Nkrumah) et camerounais (les rois Bell et Akwa, le sultan Njoya, Rudolf Douala Manga Bell, Martin Paul Samba et Charles Atangana). Pour les périodes avant et après les indépendances, l'on relève les portraits d'hommes camerounais suivants : Ahmadou Ahidjo, John Ngu Foncha, Paul Biya, André-Marie Mbida, Salomon Tandemg Muna, Ruben Um Nyobé, Charles Assalé et Emmanuel Endeley. On n'y relève aucun portrait d'une femme occidentale, africaine ou camerounaise étant intervenue au cours de cette période de l'histoire, à l'exception de l'image représentant le roi Bell, qui est accompagné de ses épouses sur les vingt et un portraits couvrant lesdites périodes.

Figure 4. Les rois Bell et Akwa, avec leurs épouses. (Fomenky et Gwanogbe, 1986, p. 56.)



Quelques événements historiques font également l'objet de représentations picturales. Sont ainsi recensées les illustrations sur l'indépendance du Cameroun francophone, de la réunification des Cameroun francophone et anglophone et de l'unification des deux Cameroun. Les trois images illustrant ces sous-thématiques sont constituées de collectifs de personnages, et deux d'entre elles présentent clairement des hommes et des femmes. Il s'agit des images sur l'indépendance du Cameroun oriental et de l'unification des Cameroun francophone et anglophone.

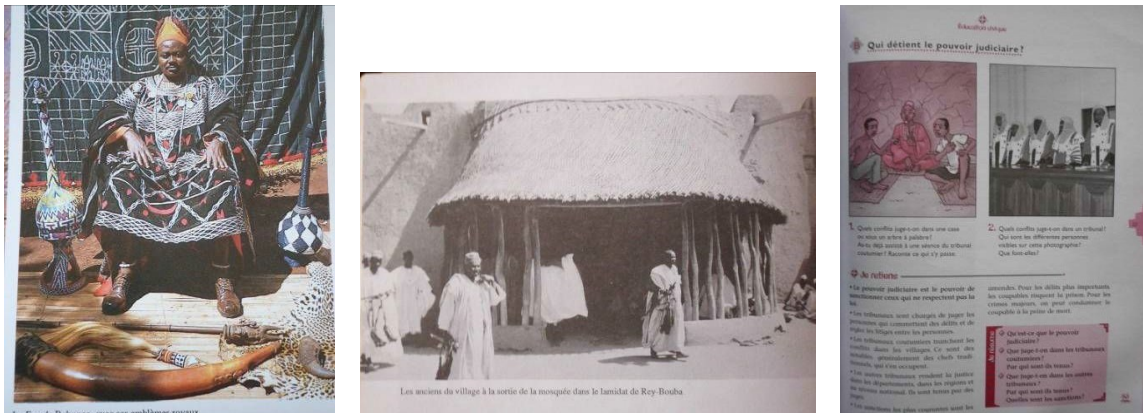
Figure 5. Les événements historiques. (Criaud et al., 1992, p. 21; Auteur anonyme, 1980, p. 92.)



Cette rubrique se referme par les représentations des pouvoirs traditionnel et moderne et les autorités compétentes qui les exercent. Huit illustrations (de dessins et de photographies de personnages collectifs) présentent les pouvoirs traditionnels au rang

desquels se trouvent les chefs traditionnels de l'Ouest-Cameroun et les lamidats du Nord-Cameroun. Les autres illustrations, une photographie d'un groupe de personnages (constitué d'hommes) porte sur les méfaits de la dictature, puis quatre dessins qui portent sur les bienfaits de la démocratie présentent deux salles de classe constituées d'enfants filles et garçons dans un lieu public et une vue d'ensemble des élections.

Figure 6. Les représentations des pouvoirs traditionnel et moderne. (Fomenky et Gwanogbe, 1986, hors-texte et p. 58; Auteur anonyme, 2009, p. 83.)



5.2.2 Représentations du genre et du vécu quotidien

Les contenus picturaux des manuels de français donnent un aperçu des modes de vie occidental, africain et camerounais en insistant sur les rôles des hommes et des femmes en société, les habitudes alimentaires et vestimentaires, les métiers, les milieux de vie privés et publics, ainsi que les valeurs sociales. On relève aussi que l'ensemble des leçons, et plus précisément les images, familiarisent l'enfant-élève avec la salle de classe, les récréations, les milieux scolaire et familial, les moyens de transport, ainsi que les différents lieux de vacances. Deux césures distinctes peuvent être faites en fonction des manuels qui ont été utilisés en général par les pays francophones au lendemain des indépendances et ceux ayant été utilisés uniquement au Cameroun.

De Mamadou à Bineta à IPAM

Ces manuels ont été utilisés par l'ensemble des pays de l'Afrique-Occidentale française et l'Afrique-Équatoriale française, dont faisait partie le Cameroun. La jeune fille est illustrée moins fréquemment que le jeune garçon sur le chemin de l'école ou en salle de classe. Par exemple, dans la collection Mamadou et Bineta, bien que le titre du manuel mentionne les noms d'un garçon et d'une fille, l'image de Bineta n'intervient que dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* (le manuel des niveaux 3 et 5 du cycle primaire), alors qu'on voit l'image de Mamadou dès le manuel *Mamadou et Bineta*

apprennent à lire (le manuel des niveaux 1 et 2). Dans le texte qui accompagne l'image de gauche ci-dessous, aucune fille n'est mentionnée. Dans la 45^e leçon, intitulée « Le départ pour l'école », le texte parle de Mamadou et Bineta, mais la leçon est illustrée par un collectif de personnages filles et garçons. Le texte de la deuxième leçon du précédent manuel présente les notions de civilités entre monsieur Diallo (le maître), Mamadou, Saliou, Sèni (trois autres personnages masculins) et Aminata (un personnage féminin). Aucune illustration n'accompagne le texte. Dans l'image du milieu, qui illustre la 12^e leçon et qui est intitulée « la cour de l'école », on peut remarquer des enfants filles et garçons dans le collectif de personnages d'enfants.

Figure 7. Les représentations des filles et garçons à l'école. (Davesne, 1951, p. 5, 18; Davesne, s. d., p. 8.)



Tout au long du manuel *Mamadou et Bineta apprennent à lire*, on observe des interventions des personnages masculins et féminins en fonction du titre de la leçon. Les leçons 36, 44, 48, 49 et 69, respectivement titrées « la parure », « la bonne ménagère », « le marigot », « le puits » et « le couscous », sont illustrées par des personnages féminins (Bineta, des femmes et des filles). Toutefois, Mamadou reste le personnage pédagogique le plus représenté en images par rapport à Bineta.

Les activités représentées par des personnages masculins sont la pêche, le champ, la forge, le commerce, l'enseignement, la vaccination, la menuiserie, la couture, le métier de cordonnier ; celles représentées par des personnages féminins sont le ménage, le repas, la poterie, aller chercher de l'eau au marigot ou au puits, préparer les enfants pour l'école ; et celles représentées par des collectifs de personnages masculins et féminins sont les fêtes, le marché, la poste, le métier de tisserand.

Les milieux représentés sont, entre autres, l'entrée de la concession ou de la case, la gare ferroviaire, le marché, la poste, les places de fête (personnages masculins et féminins) et la cuisine (personnages féminins uniquement).

De Lectures et expressions vivantes au Cameroun à Les nouveaux champions

La spécification de chaque manuel aux réalités de chaque pays, et notamment à partir des manuels *Lectures et expressions vivantes au Cameroun*, a apporté quelques changements. On relève ainsi des femmes dans les travaux champêtres, des infirmières, des couturières, des vendeuses, des coiffeuses, des musiciennes, des athlètes et des femmes d'affaires (Nana Benz) illustrées dans le manuel *Champions en français. CM2 (1997)*. Toutefois, le texte d'une leçon sur les métiers dans le manuel susmentionné évoque de nouveaux métiers, tels que ceux d'avocat, de notaire, de médecin, de caissier, de secrétaire et de chauffeur (p. 31), et n'est accompagné d'aucune image.

Figure 8. Des infirmières et des femmes dans les travaux des champs. (Auteur anonyme, 1980, p. 112; Ekotto Ebolo, 1986, p. 112, 114.)



Quant aux lieux et autres activités représentés dans ces manuels, il n'y a pas de changement. L'entretien de la maison et la préparation des repas demeurent des occupations féminines.

Figure 9. L'école. (Sil, 1995, p. 11, 12.)

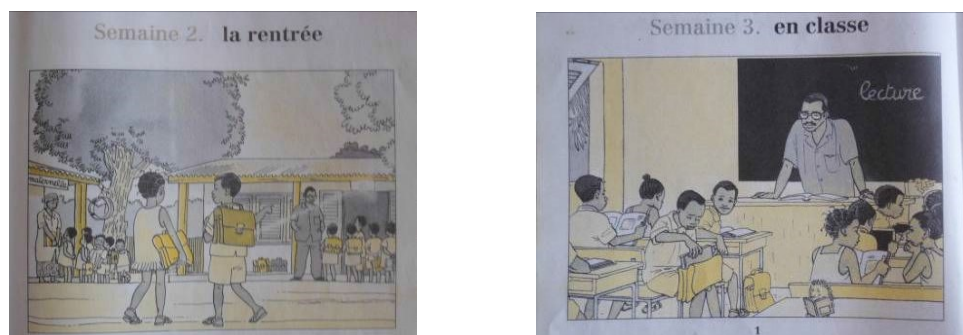


Figure 10. Des activités au quotidien. (Auteur anonyme, 1995, p. 27, 87; Auteur anonyme, 1997, p. 36.)



5.3 Éduquer au genre via les manuels scolaires

Outre les rapports de genre précédemment mentionnés, l'éducation sur la question du genre est devenue un des aspects des programmes scolaires au fil des années. Ainsi, dans le manuel *Champions. Éducation à la citoyenneté, au VIH et au SIDA*, on relève une leçon qui adopte l'approche féministe en indexant spécifiquement les droits des femmes au même titre que les droits des hommes. Le titre et le sous-titre coiffant la leçon sont respectivement : « Les femmes ont-elles les mêmes droits que les hommes? » et « Comment les femmes sont-elles privées de leurs droits? » L'illustration qui accompagne le texte présente le dur labeur des femmes en société, le mariage précoce des jeunes filles et leur accès à l'éducation.

Figure 11. Les droits des femmes. (Auteur anonyme, 2009, p. 118.)



Conclusion : une invisibilité de la femme africaine et camerounaise

Tous les efforts des institutions internationales et autres associations féminines n'ont pas réussi à remettre en cause les identités féminines africaines ni offert un tremplin vers une égalité de genre telle que l'entend le discours féministe (Piroux, 2000, p. 39). Au contraire, ces institutions ménagent des espaces collectifs et socialement reconnus, au sein desquels les femmes expriment leur individualité. Un contraste reste à mentionner : en Afrique, les femmes adoptent en général un profil bas dans la prise de décisions politiques, font toujours preuve de dynamisme et demeurent décidées à prendre en charge l'avenir de leurs familles (Piroux, 2000, p. 55). Bien que conscientes des discriminations qui les touchent, elles ne se réunissent pas dans le but de combattre pour une inégalité de genre et ne s'affichent de ce fait ni en victimes et encore moins en rebelles (Piroux, 2000, p. 55, 56). L'invisibilité du travail productif des femmes s'inscrit à cet effet dans la vision occidentale du monde à la fois ethnocentrique et androcentrique (Boutinot, 2000, p 62). Parler des femmes dans les manuels scolaires suppose d'abord une acceptation et un consensus à ce propos dans la société. Toutefois, l'image qu'en ont les Africains, comme tous les hommes, est d'autant plus déformante qu'elle a été de longue date pervertie par d'autres regards, et surtout le regard occidental (Coquery-Vidrovitch, 1994, p. 7).

Références

- Annales, Histoire, sciences sociales (2012). *Régimes de genre*, 67^e année, 3, juillet-septembre.
- Arsenault-Boucher, L. (2014). « Regard sociologique sur l'évolution du féminisme », *Aspects sociologiques*, p. 213-226.
- Auteur anonyme. (1980). *Lectures et expressions vivantes au Cameroun. Cours moyen deux (CM2)*, Paris, Hatier.
- Auteur anonyme. (1995). *Livre unique de français. Section d'initiation au langage (SIL)*, Yaoundé, Ceper/Hatier.
- Auteur anonyme. (1995). *Livre unique de français. Cours préparatoire (CP)*, Yaoundé, Ceper/Hatier.
- Auteur anonyme. (1997). *Champions en français. Section d'initiation au langage (SIL)*, Yaoundé, Éditions Clé/EDICEF.
- Auteur anonyme. (1997). *Champions en français. Cours préparatoire (CP)*, Yaoundé, Éditions Clé/EDICEF.
- Auteur anonyme. (1997). *Champions en français. Cours moyen deux (CM2)*, Yaoundé, Éditions Clé/EDICEF.
- Auteur anonyme. (2003). *Champions. Éducation à la citoyenneté, au VIH et au SIDA (SIL)*, Yaoundé, Éditions Clé/Edicef.

- Auteur anonyme. (2009). *Champions. Éducation à la citoyenneté, au VIH et au SIDA (CMI-CM2)*, Yaoundé, Éditions Clé/Edicef.
- Auteur anonyme. (2006). *Les nouveaux champions en français. Cours moyen un*, Yaoundé, Éditions Clé/Edicef.
- Beaulieu, E. et S. Rousseau (2011). « Évolution historique de la pensée féministe sur le développement de 1970 à 2011 », *Recherches féministes*, 24 (2), p. 1-19.
- Bengono Meyono, A. B. (1995). *Les organisations non gouvernementales des femmes à Yaoundé*, Faculté des Sciences Sociales et de Gestion, Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Blechet, G. et P. Vaast (1957). *Livre unique d'histoire pour les écoles primaires du Cameroun*, Douala-Yaoundé, Éditions Au Messager.
- Boutinot, L. (2000). « Le beurre et l'argent du beurre. Intérêt et limites du concept "genre" dans les études préalables aux projets de développement », dans D. de Lame (dir.), *Genre et développement*, APAD, 20, p. 59-73.
- Brugeilles, C. et S. Cromer (2005). *Analyser les représentations de masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Centre Population et Développement.
- Choppin, A. (1980). « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 9, p. 1-25.
- Coquery-Vidrovich, C. (1994). *Les Africaines. Histoire des femmes d'Afrique noire du XIX^e au XX^e siècle*, Paris, Éditions Desjonquères.
- Criaud, J. (1985). *Histoire générale pour les écoles primaires du Cameroun*, Yaoundé, Éditions Saint-Paul.
- Criaud, J. et al. (1992). *Histoire et géographie du Cameroun. Cours élémentaire deux*. Paris, Les Classiques Africains.
- Davesne, A. (1951). *Les premières lectures de Mamadou et Bineta*, Paris, Librairie Istra.
- Davesne, A. (s. d.). *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, Paris, EDICEF.
- De Lame, D. (2000). « Études de genre et développement, de l'archétype à la polyphonie », dans D. de Lame (dir.), *Genre et développement*, APAD, 20, p. 1-12.
- Ekotto Eboho, A. (1986). *Mon livre unique de français*, Yaoundé, Ceper/Edicef.
- Fomenky, R. et M. B. Gwanogbe (1986). *Histoire du Cameroun. Cours moyen*, Yaoundé, Ceper/Edicef.
- Fonkoua, P. (2006). « Femme et éducation au Cameroun : de la logique d'un état à l'état d'une logique », *La scolarisation des filles au Cameroun : jalons, repères et perspectives*, Cahiers africains en éducation, 2, p. 5-16.
- Kamdem Kamgno, H. (2008). « Évolution des rapports de genre au fil du cycle primaire dans les manuels de mathématiques au Cameroun », dans C. Brugeilles (dir.), *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Application d'une méthode commune dans six pays : Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*, Paris, Centre population et développement (Ceped). [En ligne]

<https://www.cephed.org/fr/publications-ressources/editions-du-ceped-1988-2011/les-numeriques-du-ceped/article/analyser-les-representations>

- Martin, Y. (1972). « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Nouvelle Série, 53, p. 337-362.
- MINPROFF. (2012). *Femmes et hommes au Cameroun en 2012, une analyse situationnelle de progrès en matière de genre*, Institut National de la Statistique, Yaoundé, Cameroun.
- Mouich, I. (2007). « Genre et commandement territorial au Cameroun », *Cahiers d'études africaines*, 186, p. 1-15.
- Njiale, P. M. (2006). « Crise de la société, crise de l'école : le cas du Cameroun », *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, 41, p. 53-63.
- Ngassou, L. (2013). *L'iconographie dans les manuels scolaires francophones au Cameroun : 1951-2009*, Mémoire de maîtrise, Université de Ngaoundéré.
- Nga Ndongo, V. (2014). *Grandes figures féminines du Cameroun*, Yaoundé, Press-Book Communications.
- Nkolo Asse, P. (2015). « Les femmes et l'accès aux positions de pouvoir au Cameroun », *Syllabus Review, Human & Social Sci*, 6 (2), p. 1-21.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender, society*, New York, Harper Colophon Books.
- Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*, Zürich, Éditions Seismo.
- Piroux, J. (2000). « Groupements de femmes rurales au Sénégal. Espaces de liberté ou plates-formes pour le changement ? », dans D. de Lame (dir.), *Genre et développement*, APAD, 20, p. 37-57.
- Renner, K. (2000). « Les indicateurs sexués du développement humain », dans M. Pontault (dir.), *Femmes en francophonie*, Les cahiers de la francophonie, 2, Paris, L'Harmattan, p. 15-30.
- Sah, L. et J.-L. Dongmo (2008). *Femmes bamiléké au maquis Cameroun (1955-1971)*, Paris, L'Harmattan.
- Scott, J. W. (1986). « Gender : A useful category of historical analysis », *The American Historical Review*, Oxford University Press, 91 (5), p. 1053-1075.
- Suzat, E. (2009). *Les représentations du genre dans les manuels scolaires du lycée, 1968-2008*, Master Carrières publiques, Institut d'Études politiques, Université Lumière Lyon II.
- Tjouen, A.-F. (2012). « La condition de la femme en droit camerounais de la famille », *Revue internationale de droit comparé*, 64 (1), p. 137-167.