Document généré le 19 juil. 2025 20:21

Diversité urbaine

Diversité Urbaine

Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison?

Mireille Estivalèzes

Volume 9, numéro 1, hiver 2009

Reconnaissance de la diversité religieuse : débats actuels dans différentes sociétés

URI : https://id.erudit.org/iderudit/037758ar
DOI : https://doi.org/10.7202/037758ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (imprimé)
1913-0708 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Estivalèzes, M. (2009). Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison? *Diversité urbaine*, *9*(1), 45–57. https://doi.org/10.7202/037758ar

Résumé de l'article

La pluralité religieuse et culturelle des sociétés occidentales contemporaines se reflète tout particulièrement dans l'espace scolaire. Comment alors favoriser l'apprentissage du respect, la connaissance, voire la reconnaissance de l'autre chez les élèves? L'éducation à la citoyenneté devient de ce fait un enjeu éducatif de plus en plus important dans nombre de pays démocratiques. Comment un enseignement culturel sur les religions peut-il contribuer à cette éducation? Comment favoriser l'adhésion à des valeurs communes qui permettront une meilleure cohésion sociale, tout en prenant en compte la diversité religieuse des élèves? Cet article résume, dans une démarche comparative, les paradigmes éducatifs français, anglais et québécois, et présente la façon dont ceux-ci tentent de construire, à travers l'enseignement sur les religions, une identité citoyenne dans des sociétés pluralistes.

Tous droits réservés © Groupe de recherche diversité urbaine et CEETUM, 2009

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/

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET ENSEIGNEMENT SUR LES RELIGIONS À L'ÉCOLE, UN MARIAGE DE RAISON?

Mireille Estivalèzes

Résumé /Abstract

La pluralité religieuse et culturelle des sociétés occidentales contemporaines se reflète tout particulièrement dans l'espace scolaire. Comment alors favoriser l'apprentissage du respect, la connaissance, voire la reconnaissance de l'autre chez les élèves? L'éducation à la citoyenneté devient de ce fait un enjeu éducatif de plus en plus important dans nombre de pays démocratiques. Comment un enseignement culturel sur les religions peut-il contribuer à cette éducation? Comment favoriser l'adhésion à des valeurs communes qui permettront une meilleure cohésion sociale, tout en prenant en compte la diversité religieuse des élèves? Cet article résume, dans une démarche comparative, les paradigmes éducatifs français, anglais et québécois, et présente la façon dont ceux-ci tentent de construire, à travers l'enseignement sur les religions, une identité citoyenne dans des sociétés pluralistes.

Religious and cultural diversity in contemporary Western societies is well reflected by their educational systems. How should pupils be educated in order to understand, recognize and respect other religions? The concept of citizenship education has now become an important part of the educational system in many democratic societies. How does teaching about religions contribute to citizenship education? How can support for common values be encouraged in order to help create social cohesion, without ignoring pupils' religious diversity? This paper compares the educational paradigms used in teaching about religions in France, England and Quebec as part of these countries' attempt to create good citizenship in pluralist societies.

Mots-clés : École, éducation à la citoyenneté, enseignement des religions, laïcité, pluralisme religieux scolaire.

Keywords: School, citizenship education, teaching about religions, *laïcité*, religious pluralism in schools.

Introduction

L'école est aujourd'hui l'un des lieux privilégiés d'expression de la pluralité religieuse et culturelle des sociétés occidentales, mais où la question de la diversité croissante des appartenances religieuses des élèves ne va toutefois pas sans poser de nouveaux défis. En effet, une des missions essentielles de l'école, hormis la transmission du savoir, consiste à favoriser la socialisation des élèves en leur apprenant à se connaître et à se respecter mutuellement, et en leur permettant de construire un monde commun. Mais, considérant cet objectif, comment gérer le pluralisme culturel et religieux des élèves? Et, plus spécifiquement, comment favoriser l'apprentissage de valeurs communes qui permettent de construire du lien social et de développer l'aptitude à « vivre ensemble » et non « côte à côte »? L'éducation à la citoyenneté constitue l'une des réponses éducatives à cette exigence de gestion du pluralisme socioculturel de nos sociétés, l'école étant le lieu de formation des futurs citoyens. « Il ne saurait y avoir de démocratie que composée de citoyens instruits, de citoyens conscients de leurs droits et de leurs obligations, capables de débattre des questions qui les intéressent en commun et de prendre part à la vie de la cité » (Audigier 1999 : 6). Éduquer à la citoyenneté signifie aujourd'hui éduquer à la démocratie et à la participation civique, mais implique également le développement des aptitudes à la prise en compte du pluralisme. L'enseignement culturel sur les religions, tel qu'il existe dans certains pays, constitue aussi parfois une autre modalité de l'éducation à la tolérance.

Cet article aura donc pour objet de proposer une réflexion comparatiste, sur la façon dont, d'une part, l'éducation à la citoyenneté peut favoriser une meilleure gestion du pluralisme culturel et religieux à l'école, et, d'autre part, comment cette même éducation à la citoyenneté peut s'articuler à un enseignement culturel sur les religions. Seront ici comparées les sociétés française, anglaise et québécoise. Toutes trois sont confrontées au même défi de société, marquées à la fois par une sécularisation grandissante et une relative déperdition d'un substrat de culture religieuse chrétienne, mais aussi par une diversification religieuse croissante liée au phénomène migratoire qui s'est développé dans les dernières décennies pour des raisons surtout économiques. Le modèle français, parfois qualifié de républicain, est souvent perçu comme reléguant les religions à la stricte sphère du privé, alors que le paradigme anglais, désigné quelquefois comme communautariste, est associé à une plus grande visibilité des religions dans le champ public. Nous faisons l'hypothèse que le Québec, qui développe, non sans tensions, son propre modèle, se trouve à mi-chemin entre ces deux archétypes. Nous présenterons donc, pour chaque société, sa conception de l'éducation à la citoyenneté et son projet d'enseignement des ou sur les religions.

Le modèle français

En France, l'éducation à la citoyenneté privilégie, comme c'est le cas pour les autres disciplines, la transmission et l'apprentissage de savoirs. Les finalités de cet enseignement sont triples. La première est celle de l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté par, d'une part, l'acquisition des principes et des valeurs qui établissent et organisent la démocratie et la République, d'autre part, la connaissance des institutions et des lois, et, finalement, la compréhension des règles de la vie sociale et politique. La seconde vise l'éducation au sens des responsabilités individuelles et collectives, tandis que la troisième fait de l'éducation au jugement, notamment par l'exercice de l'esprit critique et par la pratique de l'argumentation, son principal objectif. L'éducation à la citoyenneté se veut « un outil de plus à la connaissance des uns et des autres, à l'acceptation de la diversité et à l'harmonisation de la vie dans l'école […] elle veut aussi permettre l'exercice de la citoyenneté dans le contexte scolaire pour mieux préparer l'élève à participer activement aux institutions démocratiques de la société en général » (ministère de l'Éducation nationale 1998). L'école doit transmettre les valeurs communes partagées dans l'espace public, et permettre en particulier l'attachement aux valeurs de la République et la conception d'une citoyenneté partagée. C'est dans cette perspective que les programmes scolaires insistent sur l'identité nationale et la connaissance des droits de l'homme.

Une analyse détaillée des programmes d'éducation civique français (Estivalèzes 2003) a permis de montrer que le fait religieux, en tant que tel, en est totalement absent. Si les religions n'y sont pas évoquées, la laïcité, quant à elle, y est présentée comme un principe philosophique qui permet l'expression du pluralisme démocratique. Principe fondateur de la Constitution française, elle vient compléter le triptyque républicain (liberté-égalité-fraternité) en réunissant la liberté et l'égalité des personnes. Cette conception dominante de l'éducation à la citoyenneté traduit un modèle de philosophie politique que Dominique Schnapper a fort bien analysé. Il s'agit de :

> *« […] créer une société politique abstraite, en transcendant par la citoyenneté les enracinements concrets, les fidélités particulières et les inégalités sociales de ses membres. Les individus, quelles que soient leurs origines historiques (au sens le plus large du terme) ou ethnico-religieuses, quelles que soient leurs caractéristiques sociales, sont également des citoyens. La nation démocratique fonde sa légitimité sur cette société politique abstraite, la «communauté des citoyens», formée d'individus civilement, juridiquement, politiquement libres et égaux. Elle constitue*

> *tout à la fois le principe de la légitimité politique et la source du lien social.* » (Schnapper 1994 : 14).

L'idée d'appartenance à une même nation l'emporte sur les identités particulières. Un des pivots de ce modèle, la laïcité, doit être comprise comme transcendance de la diversité des appartenances religieuses, ce qui exige le renvoi des croyances et des pratiques à la sphère privée, elle est l'expression de la volonté de faire du domaine public un lieu, neutre sur le plan religieux, commun à tous les citoyens, quelles que soient leurs convictions. La laïcité « symbolise le fait essentiel que le lien social n'est plus religieux, mais national, donc politique » (Schnapper 1994 : 74). Ce paradigme est toutefois générateur de tensions entre la société concrète – formée d'individus avec leurs particularités historiques, culturelles et sociales, ainsi que leurs éventuels enracinements ethnico-religieux – et une conception de la société organisée par un principe abstrait à visée universelle – la citoyenneté et l'État de droit – qui ne considère que les citoyens.

On comprend donc que, dans cette perspective, il existe une volonté de tenir à distance, ici dans l'espace scolaire, mais ailleurs aussi, les identités particulières, notamment religieuses. Aussi, des débats passionnés posent régulièrement la question de la liberté d'expression des élèves et de la manifestation de leurs appartenances religieuses, les « affaires » du foulard, récurrentes entre 1989 et 2003, et leur traitement médiatique et politique en étant l'un des exemples. Deux visions de l'école s'opposent : d'une part, celle où elle constitue un idéal commun et universel qui, en offrant aux jeunes la possibilité d'échapper au déterminisme des origines familiales, religieuses, idéologiques, culturelles, économiques et sociales des milieux dont ils sont issus, rend possible leur émancipation par l'usage de la raison et l'accès à l'universalité du savoir (Pena-Ruiz 2005), et, d'autre part, celle où sont prises en compte les identités et les singularités des élèves, dans le but de mettre à profit ces différences pour les confronter et les enrichir mutuellement. On peut penser que la loi du 15 mars 2004, qui interdit à l'école « le port de signes ou tenues manifestant ostensiblement une appartenance religieuse », s'inscrit dans la première conception. Si ce dernier modèle reste dominant dans la société française et qu'il constitue la principale perception sociale qu'en ont les autres pays, nous voyons bien que la France ne forme pas, sur ce plan, un bloc monolithique. En effet, si une certaine conception de la laïcité vise à limiter fortement l'expression des différences culturelles et religieuses dans l'espace public, une autre conception propose, au contraire, une plus grande prise en considération de ces différences dans les institutions publiques elles-mêmes. Ainsi, le rapport de la Commission de réflexion sur

l'application du principe de laïcité dans la République, remis au président de la République en 2003, a manifesté un souci de mieux prendre en considération les convictions spirituelles et religieuses des individus dans la cité, que ce soit dans le domaine des prescriptions alimentaires (substituts au porc dans les cantines scolaires), funéraires (aménagement de carrés confessionnels), ou avec le respect de certaines fêtes juives ou musulmanes[1]. Cependant, il est vrai que, de façon générale, la problématique de la diversité est abordée en France avec plus de réticence que dans d'autres pays, bien qu'il existe une réflexion sur les droits collectifs fondés sur les appartenances culturelles (Costa-Lascoux 1996).

Pour ce qui est de l'enseignement sur les religions, la France a fait le choix, avec ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement du fait religieux, d'une approche transversale des religions à travers principalement l'histoire, les lettres et la philosophie. Cette approche vise trois objectifs : le premier dans le temps, essentiellement culturel, cherche à permettre l'accès au patrimoine culturel français, voire occidental, et à sa dimension symbolique, pour des élèves qui semblent de plus en plus coupés des héritages religieux et culturels d'un passé marqué par un important patrimoine chrétien. Cette déperdition est concomitante d'un processus de sécularisation de la société française au cours duquel les religions perdent leur emprise sur la société civile et subissent à la même occasion une importante désaffection; elle est liée en particulier à la crise de la transmission de la mémoire religieuse dans les cadres habituels que constituaient les familles et les Églises (Hervieu-Léger 1993; Gauchet 1985). Le deuxième objectif de l'approche française est de développer l'éducation à la tolérance. En effet, celle-ci apparaît nécessaire devant la transformation accélérée de la société française, devenue pluriculturelle et multiconfessionnelle, et où l'école est le reflet de cette diversité. Ici, l'enjeu civique consiste à reconnaître le pluralisme culturel et religieux et, dans le respect des consciences et des différences, de favoriser la rencontre et le dialogue des élèves issus de différentes traditions religieuses, principalement du judaïsme, du christianisme, de l'islam et du bouddhisme. Le troisième et dernier objectif est de favoriser l'intelligence du monde contemporain par une meilleure connaissance des religions, indispensable, particulièrement à l'heure de la mondialisation, pour interpréter et comprendre l'actualité, pour resituer bon nombre d'événements dans leur contexte historique et culturel, et pour développer une plus grande sensibilité à la diversité des peuples et des civilisations.

Toutefois, le type d'enseignement choisi par la France reste limité à une approche transdisciplinaire, morcelée et fragmentaire du fait religieux, qui

se fait au hasard des questions inscrites au programme. Ainsi, étant donné sa nature, cette approche insiste principalement sur les aspects factuels et visibles des religions, comme les rites, mais se tient prudemment à distance de l'analyse des croyances et du sentiment religieux. Il nous semble que c'est le modèle de citoyenneté nationale, en fonction duquel les appartenances particulières sont transcendées, qui explique en partie pourquoi la France, contrairement à la plupart des pays européens, a fait le choix de ne pas créer un enseignement spécifique sur les religions. Mais un autre facteur permettant de mieux comprendre qu'un enseignement scientifique sur les religions ait paru impossible réside dans l'idée que, d'une part, pour certains religieux, en particulier catholiques, cette approche contribuerait à dénaturer le sens des religions tout en favorisant le développement du relativisme et, d'autre part, déplairait à certains partisans de la laïcité, qui y verraient, au contraire, l'agent du prosélytisme religieux (Estivalèzes 2005).

Le modèle anglais

Suite aux recommandations contenues dans le rapport du Groupe consultatif sur l'éducation à la citoyenneté (QCA 1998) publié en Grande-Bretagne en 1998, un enseignement spécifique d'éducation à la citoyenneté est introduit dans les programmes, comme matière optionnelle à l'école primaire, et comme composante statutaire du *National Curriculum* au secondaire. Au primaire, elle doit amener les élèves à « se rendre compte de l'éventail des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques qui existent au Royaume-Uni » (DFEE/QCA 1999). Au secondaire, elle exige « la connaissance et la compréhension de "la diversité des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques dans le Royaume-Uni", ainsi que le respect et la compréhension mutuelle » (Jackson 2005a : 107). Parallèlement, ce texte, appelé aussi le rapport Crick, mentionne que l'éducation à la citoyenneté doit créer un espace commun entre personnes ayant des identités ethniques et religieuses différentes.

Par ailleurs, puisque l'éducation religieuse participe à l'éducation à la citoyenneté, l'enseignement des religions est jugé nécessaire afin de cultiver les vertus nécessaires à une bonne citoyenneté. La loi sur la réforme de l'éducation de 1988 précise que les programmes d'éducation religieuse doivent refléter le fait qu'en Angleterre « les traditions religieuses sont pour l'essentiel chrétiennes tout en tenant compte de l'enseignement et des pratiques des principales autres religions [qui y sont] représentées » (Jackson 2004 : 40). La loi précise également que l'éducation religieuse « doit être équilibrée, englober un large nombre de religions et promouvoir le développement spirituel, moral, culturel, mental et physique des élèves et de la société »

(*ibid.*). Tout enseignement qui constituerait un endoctrinement est interdit. On voit, à cette époque, s'opérer la transition d'une éducation religieuse de type confessionnel vers une « éducation religieuse multiconfessionnelle » (*multifaith religious education*). Cet enseignement illustre une volonté double : celle de mieux refléter la pluralité religieuse croissante du pays, mais aussi, celle de contribuer de façon plus pertinente au développement personnel des élèves. En effet, outre le souci d'informer sur les principales religions représentées au Royaume-Uni, les programmes d'enseignement des religions visent une meilleure compréhension de la signification des croyances et des pratiques religieuses pour les fidèles, ainsi que de leur influence sur les personnes, en particulier dans la vie quotidienne. Les programmes montrent également le souci de développer chez l'élève une attitude de respect vis-à-vis des autres et, plus largement, de cultiver une compréhension positive de la diversité dans une société pluraliste. Enfin, cette éducation multiconfessionnelle doit permettre aux élèves de réfléchir à leurs propres expériences et valeurs religieuses, aux grandes questions existentielles ainsi qu'aux explications variées qu'y apportent les grandes religions, aussi bien qu'aux réponses personnelles qu'ils peuvent eux-mêmes développer.

En Angleterre, contrairement à la France, la citoyenneté semble se définir comme plurielle et s'inscrire dans une tradition libérale. L'école s'inspire d'un modèle démocratique libéral où les individus sont conçus comme des êtres libres et autonomes. Le cadre national (*The National Framework*), non statutaire, de 2004, veut créer un espace dans lequel les élèves peuvent « s'épanouir en tant qu'individu à l'intérieur de leur communauté et en tant que citoyens dans une société plurielle et une communauté globale », et ce, avec un vif souci d'égalité (Beckford 2005 : 114). Aussi, l'une des particularités de l'approche anglaise réside dans le fait que les identités religieuses des élèves sont non seulement abordées, mais constituent même le substrat nécessaire à l'enseignement sur les religions. Le modèle français, quant à lui, évoque beaucoup plus timidement la question des identités religieuses et considère que, d'une manière plus générale, la réflexion d'ordre spirituel ne s'inscrit pas dans la démarche scolaire.

Le modèle québécois

Au Québec, une réforme scolaire, en cours d'implantation depuis 2000, structure les apprentissages en cinq domaines généraux de formation, l'un d'entre eux s'intitule « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Du fait de profonds, bien que récents, changements démographiques et sociaux, l'école a la mission d'accueillir des individus de provenances sociales et culturelles diverses et de

devenir ainsi un lieu privilégié où s'apprend l'accueil de la pluralité, le respect de l'autre dans sa différence, le maintien des rapports égalitaires et le rejet de toute forme d'exclusion.

L'analyse des programmes de formation en éducation à la citoyenneté, tant au primaire qu'au secondaire, permet de constater l'importance accordée, dans la formation du futur citoyen, à l'ouverture et à la tolérance, y compris par le biais de la découverte des différentes religions. Ce volet du programme comporte deux axes majeurs : la reconnaissance de l'altérité et l'aptitude au vivre-ensemble. Un extrait du programme de premier cycle de primaire en fournit un bon exemple :

> *« Découvrir l'existence d'une variété de religions, de modes de vie, de religions et d'organisations sociales invite à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale. Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes enrichit et consolide sa vision du monde et renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielles à une vie sociale harmonieuse. »* (MEQ 2001 : 176).

L'école québécoise a donc pour mission de socialiser les jeunes Québécois de diverses origines, de leur apprendre à vivre en commun, afin de renforcer une nécessaire cohésion sociale. L'éducation à la citoyenneté constitue ici l'un des moyens privilégiés pour atteindre cet objectif. Et la découverte par les jeunes des différentes réalités religieuses, celles héritées du patrimoine québécois ou celles issues de son enrichissement « par le partage des richesses culturelles des groupes ethniques » (Proulx 2006 : 288), apparaît comme une exigence.

Par ailleurs, dans la poursuite de la logique de déconfessionnalisation du système scolaire, initiée en 2000, un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse (ECR), obligatoire pour les élèves du primaire et du secondaire depuis la rentrée 2008, vient remplacer l'enseignement religieux traditionnel, qui offrait le choix entre un cours de religion (catholique ou protestante) ou de morale. Le programme ECR structure les apprentissages autour de l'acquisition de trois compétences : se situer de façon réfléchie sur des questions éthiques essentielles, manifester une compréhension éclairée du phénomène religieux et, enfin, pratiquer le dialogue dans la perspective du vivre-ensemble. Ces trois compétences visent les mêmes finalités. La première est la reconnaissance de l'autre, indissociable de la connaissance de soi. « Elle contribue à la construction d'une culture publique commune qui

tient compte de la diversité » (MELS 2007) et prend appui sur un dialogue empreint d'écoute et de discernement. La seconde est la poursuite du bien commun : « recherche avec les autres de valeurs communes; valorisation de projets qui favorisent le vivre-ensemble; et la promotion des principes et des idéaux démocratiques de la société québécoise » (MELS 2007). Cet enseignement doit contribuer à l'éducation à la citoyenneté en procurant aux élèves des connaissances et des instruments de compréhension de la diversité religieuse et culturelle qui compose la société québécoise, marquée par l'arrivée de nouveaux groupes religieux (islam, hindouisme, bouddhisme). Il doit aussi leur permettre, même et surtout s'ils ont sur les religions des points de vue très différents, d'apprendre à se respecter mutuellement. Ainsi, dans son argumentaire de 2005 pour expliquer ce nouvel enseignement, le ministère de l'Éducation, sous le libellé « Des apprentissages qui favorisent le vivre-ensemble », précise :

> *« Pour favoriser la cohésion sociale, les apprentissages faits dans le programme proposé visent expressément le partage de valeurs communes, l'acquisition d'un sens civique dans l'expression de ses convictions et de ses valeurs et la prise de conscience que les choix individuels ont des effets sur la collectivité »* (MELS 2005 : 6).

Vue sous l'angle de la philosophie politique, la société québécoise défend une conception plus intégratrice de la diversité que la société française, et prend en compte de façon plus significative le pluralisme des valeurs. Le modèle québécois ne comporte pas un idéal normatif fort de la citoyenneté, tandis que les droits individuels, sont, eux, garantis par la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et sont d'une importance juridique capitale. On peut ici parler d'une société libérale :

> *« qui privilégie l'individu sur le groupe sans pour autant privilégier une seule conception de l'individu […]; une société qui considère le groupe comme un prolongement de l'individu sans nier l'importance qu'a le groupe sur la formation de son identité; et une société qui est par ailleurs séculière et qui rejette la subordination de la politique et de l'économie à la morale […] tout en maintenant la plus grande neutralité possible à l'égard du choix des valeurs communes. »* (Lacroix 2005 : 198).

Si le Canada se conçoit lui-même et se construit comme une société multiculturelle, il existe cependant, tout particulièrement au Québec, de nombreux débats et conflits d'interprétation sur les risques éventuels de basculement dans le communautarisme et donc, de possible fragmentation de la société comme en témoigne le très vif débat sur les accommodements

raisonnables, qui pose essentiellement la question du lien social (Bouchard et Taylor 2008).

Comme on peut le voir, des différences profondes existent, dans les trois systèmes éducatifs, relativement à la place accordée aux religions. Les différences sont l'expression de modèles normatifs de citoyenneté divergents. La France est caractérisée par une tradition dominante de philosophie républicaine qui tend à limiter la visibilité et l'expression des religions dans la société civile, au nom d'un idéal commun de citoyenneté nationale. Dans ce modèle, la laïcité est considérée comme une valeur fondamentale qui permet la coexistence pacifique de toutes les convictions religieuses et philosophiques. L'école républicaine privilégie ce qui est commun entre les élèves, non ce qui les particularise. Dans cette perspective, la diversité, en particulier religieuse, apparaît parfois suspecte, on craint qu'elle ne devienne source d'éventuels conflits, voire de revendications communautaristes. À l'opposé, l'Angleterre possède une tradition libérale qui encourage l'expression des identités religieuses individuelles et permet, en particulier aux élèves, de manifester leurs appartenances spirituelles. La liberté religieuse des individus participe de leur citoyenneté, celle-ci étant conçue comme naturellement plurielle. Il est donc logique qu'à l'école, les religions soient abordées dans une démarche d'apprentissage compréhensive, voire interprétative (Jackson 2005a, 2005b, 1997), encourageant autant les élèves à exprimer leurs points de vue qu'à témoigner de leurs propres expériences personnelles. Le regard porté sur les religions est donc aussi de l'« intérieur » et s'appuie sur le vécu des jeunes. Le Québec, quant à lui, a choisi un modèle de laïcité ouverte, celle-ci étant vue comme un aménagement politique de l'espace public (Milot 2008). Comme dans le modèle anglais, les droits et les libertés de la personne sont privilégiés, mais la volonté de créer un espace commun organisé autour de valeurs partagées par tous, est également forte. Le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse vise à assurer une meilleure connaissance de l'autre, en particulier par la compréhension de la diversité des représentations du monde – spirituelles et séculières –, mais a également comme objectif de renforcer la recherche du bien commun, par exemple par l'attention particulière accordée à la pratique du dialogue. Comme en Angleterre, le modèle québécois suppose que tous les élèves sont complètement libres de s'exprimer à propos de leur appartenance religieuse, quelle qu'elle soit, voire d'en témoigner, mais cette liberté d'expression s'inscrit résolument dans une perspective culturelle, comme c'est le cas en France.

Un examen comparatif des trois modèles abordés ici fait cependant ressortir quelques points de convergence. En effet, tous partagent l'idée qu'un

enseignement culturel des religions contribue favorablement à l'éducation à la citoyenneté, et ce, dans la mesure où il rend possible aux élèves l'acquisition de connaissances pertinentes ainsi que la maîtrise d'instruments permettant une meilleure compréhension des différences religieuses et idéologiques qui composent la société. Ces connaissances et cette compréhension favorisent un meilleur vivre-ensemble. Toutefois, on ne saurait réduire l'enseignement sur les religions à ses seules finalités citoyennes, ce qui banaliserait sa richesse et sa pluralité interne. De même faut-il être attentif à ne pas enfermer la sensibilisation à la prise en compte de la diversité et à la tolérance dans le seul enseignement religieux. L'éducation des jeunes à la tolérance est un projet global dont la responsabilité doit être partagée par l'ensemble des disciplines; elle ne saurait se limiter à une seule d'entre elles.

Cependant, aucun des trois modèles présentés dans cet article n'est figé. Les réalités sociologiques de la France, de l'Angleterre et du Québec sont en effet plus fluides et complexes que la description des paradigmes normatifs pourrait le laisser penser. Dans chaque société, on observe de vifs débats nationaux sur la pertinence des modèles en vigueur et la possibilité qu'ils évoluent. Confrontées au défi paradoxal que constituent la sécularisation des sociétés occidentales et le développement concomitant de leur pluralisation religieuse, ces trois sociétés poursuivent l'expérimentation des modalités de gestion de la diversité qui leur sont propres. À cet égard, la confrontation des modèles différents et l'examen lucide de leurs réussites et de leurs échecs ne peut que contribuer à l'enrichissement des uns et des autres.

Note biographique

Mireille Estivalèzes est professeure invitée à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur les différentes modalités d'enseignement sur les religions dans les sociétés française, anglaise et québécoise, la laïcité scolaire, les conceptions de l'éducation à la citoyenneté et à la tolérance.

Note

[1] Voir Stasi, Bernard, 2004. *Laïcité et République. Rapport au Président de la République*. Paris, La Documentation française.

Bibliographie

Audigier, F., 1999. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, Institut national de la recherche pédagogique.

Beckford, J., 2005. « La politique du gouvernement travailliste en matière d'enseignement religieux », *in* J.-P. Willaime et S. Mathieu (dir.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe*. Paris, Belin, p. 113-120.

Bouchard, G. et C. Taylor, 2008. *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport*. Québec, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, gouvernement du Québec.

Costa-Lascoux, J., 1996. *Les trois âges de la laïcité*. Paris, Hachette.

DFEE/QCA, 1999. *The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England*. London, DFEE/QCA.

Estivalèzes, M., 2005. *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris, Presses universitaires de France.

Estivalèzes, M., 2003. *Enseignement et religions. La place du fait religieux dans l'enseignement supérieur et secondaire français*. Thèse de doctorat en Histoire et Sociologie des religions, Section des Sciences religieuses, École Pratique des Hautes Études.

Gauchet, M., 1985. *Le désenchantement du monde*. Paris, Gallimard.

Hervieu-Léger, D., 1993. *La religion pour mémoire*. Paris, Le Cerf.

Jackson, R., 2005a. « L'éducation interculturelle et la diversité religieuse : les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre », *in* F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Laval, Les Presses de l'Université Laval, p. 105-118.

Jackson, R., 2005b. « L'approche interprétative en enseignement religieux : une pédagogie de la compréhension interculturelle », *in* F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Laval, Les Presses de l'Université Laval, p. 119-143.

Jackson, R., 2004. « La place de la religion dans l'enseignement en Angleterre », *Revue internationale d'éducation*, n° 36, p. 37-48.

Jackson, R., 1997. *Religious Education: An Interpretive Approach*. London, Hodder and Stoughton.

Lacroix, A., 2005. « La réflexivité des savoirs », *in* A. Duhamel et F. Jutras (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec, Presses de l'Université Laval, p. 195-206.

Milot, M., 2008. *La laïcité en 25 questions*. Montréal, Novalis.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2007. *Programme d'éthique et de culture religieuse. Primaire*. Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2005. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Le premier cycle du primaire*. Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation nationale, 1998. *Histoire, Géographie, Éducation civique. Programmes et Accompagnements*. Paris, Centre national de documentation pédagogique.

Pena-Ruiz, H., 2005. *Qu'est-ce que l'école?* Paris, Gallimard.

Proulx, J.-P., 2006. « La gestion de la diversité religieuse dans l'éducation publique au Québec. L'état des lieux », *in* J. Palard, A. Gagnon et B. Gagnon (dir.), *Diversité et identités au Québec et dans les régions d'Europe*. Laval-Bruxelles, Les Presses de l'Université Laval, Peter Lang, p. 281-303.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA), 1998. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. *Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London, QCA.

Schnapper, D., 1994. *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris, Gallimard.

Stasi, B., 2004. *Laïcité et République*. *Rapport au Président de la République*. Paris, La Documentation française.