

# Intersections – Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde en éducation interculturelle



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



# **Intersections – Politiques et pratiques pour l’enseignement des religions et des visions non religieuses du monde en éducation interculturelle**

Robert Jackson

Edition anglaise:  
*Signposts – Policy and practice for teaching  
about religions and non-religious world views  
in intercultural education*  
ISBN 978-92-871-7914-2

*Les opinions exprimées dans le présent  
document sont celles des auteurs et ne  
reflètent pas nécessairement la politique  
officielle du Conseil de l'Europe.*

Tous droits réservés. Aucun extrait  
de cette publication ne peut être  
traduit, reproduit ou transmis, sous  
quelque forme et par quelque  
moyen que ce soit – électronique  
(CD-Rom, Internet, etc.), mécanique,  
photocopie, enregistrement  
ou tout système de conservation  
ou de récupération des  
informations – sans l'autorisation  
préalable écrite de la Direction de  
la communication (F-67075 Cedex  
ou publishing@coe.int).

Couverture : SPDP,  
Conseil de l'Europe  
Photo : © Shutterstock  
Mise en page : Jouve

Editions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg Cedex  
<http://book.coe.int>  
ISBN 978-92-871-8123-7  
© Conseil de l'Europe, novembre 2015  
Imprimé dans les ateliers  
du Conseil de l'Europe

# Table des matières

---

<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>5</b>
<b>PRÉFACE</b>	<b>7</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>11</b>
<b>1. LA RECOMMANDATION : ORIGINE, ENJEUX ET DÉFIS</b>	<b>13</b>
<b>2. PRÉSENTATION D'INTERSECTIONS ET DE SES THÈMES CLÉS</b>	<b>21</b>
<b>3. TERMINOLOGIE ASSOCIÉE À L'ENSEIGNEMENT DES RELIGIONS ET DES CONVICTIONS</b>	<b>29</b>
<b>4. COMPRENDRE LES RELIGIONS : COMPÉTENCES ET PÉDAGOGIES</b>	<b>35</b>
<b>5. LA CLASSE COMME ESPACE SÉCURISANT</b>	<b>51</b>
<b>6. REPRÉSENTATION DES RELIGIONS DANS LES MÉDIAS</b>	<b>63</b>
<b>7. CONVICTIONS NON RELIGIEUSES ET VISIONS DU MONDE</b>	<b>71</b>
<b>8. DROITS DE L'HOMME</b>	<b>81</b>
<b>9. OUVRIR L'ÉCOLE SUR L'EXTÉRIEUR</b>	<b>93</b>
<b>10. PROLONGER LE DÉBAT ET L'ACTION</b>	<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>109</b>
<b>ANNEXES</b>	
1. Texte complet de la recommandation	121
2. Le Groupe mixte de mise en œuvre : composition et réunions	129
3. Documents sur des thématiques voisines présentés par des experts invités	133



## Avant-propos

---

La Recommandation CM/Rec(2008)12 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle a marqué un tournant dans la réflexion pédagogique du Conseil de l'Europe. Avant 2002, les travaux du Conseil sur l'éducation interculturelle n'englobaient pas la religion. On la considérait comme une affaire privée. Peu à peu, il devint apparent que la religion intéressait aussi la sphère publique, tendance qui fut accentuée par les événements du 11 septembre 2001 aux Etats-Unis et par les analyses et les débats publics qu'ils engendrèrent dans le monde entier. Certains plaidèrent pour l'intégration du thème de la religion et des convictions dans tous les cursus scolaires. Le Conseil de l'Europe lança en 2002 son premier projet sur la dimension religieuse de l'éducation interculturelle, sous la férule du Comité directeur de l'éducation. En 2007, un ouvrage de référence sur ce thème fut publié à l'attention des éducateurs de toute l'Europe. L'année 2008 vit se poursuivre les discussions, qui aboutirent au *Livre blanc sur le dialogue interculturelle – Vivre ensemble dans l'égalité* du Conseil de l'Europe. La même année, le Conseil de l'Europe organisa un rassemblement de représentants de religions européennes, d'organisations humanistes et de partenaires institutionnels issus du Conseil de l'Europe et de plusieurs ONG internationales. Ce fut la première « rencontre », qui permit à des dignitaires religieux et à des organisations de la société civile de parler des défis éducatifs posés par l'évolution de l'opinion sur la place de la religion dans l'espace public. Depuis, le Conseil de l'Europe reconduit chaque année cette initiative, et le présent texte s'inspire du caractère consultatif et collaboratif de ces rencontres. En 2008 également, le Comité des Ministres publia sa Recommandation sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle.

Nous avons aujourd’hui le plaisir de publier un document destiné à aider les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d’enseignants – ainsi que d’autres acteurs du monde de l’éducation – à appliquer la recommandation dans leur propre contexte, national, régional et local. *Intersections* a pour but d’aider ses lecteurs, dans les différents Etats membres, à discuter et à agir autour des thèmes qui les concernent dans leur propre environnement. Toute notre reconnaissance va au Groupe mixte de mise en œuvre, mis sur pied par le Conseil de l’Europe et par le Centre européen Wergeland, qui a commencé à se réunir en 2010 pour rassembler des idées et élaborer le présent ouvrage. Nous saluons en particulier Gabriele Mazza, initiateur du projet en tant que directeur de l’Education du Conseil de l’Europe, qui a présidé le Groupe mixte de mise en œuvre et l’a mené à bon port. Nous remercions également Robert Jackson, vice-président et rapporteur du groupe, qui a rédigé le texte au nom de ses collègues et, à partir de 2011, en a présenté plusieurs versions provisoires lors de réunions consultatives avec des utilisateurs potentiels dans différentes parties d’Europe. Depuis 2002, M. Jackson a été de tous les projets du Conseil de l’Europe sur la diversité religieuse dans l’éducation, et il s’est montré actif dans ce domaine au sein du Centre européen Wergeland et à l’université de Warwick, où il enseigne.

La prochaine étape est qu’*Intersections* devienne un outil de réflexion et d’action pour les décideurs, les établissements scolaires, les formateurs d’enseignants et leurs élèves, ainsi que pour toutes les associations professionnelles concernées dans chaque pays et au niveau européen. Le document peut être utilisé comme un tout ou par chapitre, chacun abordant un thème spécifique.

J’espère sincèrement qu’*Intersections* sera largement utilisé dans toute l’Europe, parallèlement à la recommandation du Conseil de l’Europe.

**Snežana Samardžić-Marković**  
Directrice générale de la Démocratie

# Préface

---

L'objectif d'*Intersections* est de faciliter la mise en œuvre dans les Etats membres de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle. Comment un texte issu d'un formidable effort de coopération entre gouvernements peut-il n'être suivi d'aucune application ni conséquences visibles dans les pays concernés ? L'une des réponses les plus fréquentes – et les plus faciles – à cette question est que le Conseil de l'Europe ne peut compter sur une armée pour défendre ses valeurs et faire appliquer ses normes, en particulier lorsqu'elles sont aussi peu contraignantes que des « recommandations ». Le fait de garantir et, plus encore, d'évaluer l'impact de certains types d'initiatives et de déclarations du Conseil de l'Europe, dont les recommandations, constitue un processus ardu qui dépend d'un ensemble complexe de conditions et de circonstances. Ce sont notamment l'importance et l'urgence perçues d'une mesure donnée, la diversité des environnements sociopolitiques, et la volonté et la capacité du système national de politique et de gouvernance à affronter une expérience exogène et collective, et à en tirer les enseignements.

Pendant des années, l'insuffisante volonté politique, au niveau national, de donner suite aux déclarations internationales a alimenté au niveau mondial des discussions sur la nécessité de « combler l'écart » entre théorie et action, entre politiques et pratiques. Ces discussions sont aujourd'hui très vives. On imagine bien les difficultés en jeu, ainsi que la frustration qu'elles peuvent engendrer chez les nombreux acteurs de la coopération politique dans divers domaines, dont l'éducation. D'autant que, comme nous le savons, une volonté politique, une bonne diffusion et des actions de promotion dans les pays concernés permettraient aux efforts collectifs déployés au niveau international de porter leurs fruits.

Le Centre européen Wergeland (EWC), qui travaille sur les thèmes de l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme et à l'interculturalité, a été précisément créé par le Conseil de l'Europe et les autorités norvégiennes pour combler l'écart entre politiques et pratiques. Il faut saluer cette collaboration au service d'une meilleure mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12, qui est à l'origine d'*Intersections*.

Les activités intergouvernementales qui ont abouti à la Recommandation CM/Rec(2008)12, le processus même d'élaboration de la recommandation et la publication d'*Intersections* témoignent d'un engagement constant en faveur de l'enseignement des convictions religieuses, pour au moins cinq raisons. Premièrement, l'Assemblée parlementaire, le Commissaire aux droits de l'homme et les mécanismes de coopération intergouvernementale du Conseil et du Secrétariat ont tous convergé pour placer au premier plan la problématique de la dimension religieuse du dialogue interculturel. Deuxièmement, le processus intergouvernemental menant à l'adoption de la Recommandation CM/Rec(2008)12 par le Comité des Ministres a été rapide et efficace. Troisièmement, les Délégués des Ministres ont souhaité par la suite s'engager pendant une décennie dans un travail direct sur ce sujet aux multiples facettes, à travers l'organisation d'événements marquants dans les pays membres, les « rencontres ». Quatrièmement, le Secrétariat du Conseil, de concert avec l'EWC, a joué un rôle actif dans l'ouverture du processus, mais aussi dans son maintien jusqu'à ce jour à travers un ouvrage, *Intersections*, qui vise précisément à tirer le meilleur parti des efforts déjà fournis pour produire la recommandation et à renforcer ses chances d'être dûment appliquée dans les pays membres. Enfin, *Intersections* n'aurait pas vu le jour sans la collaboration déjà mentionnée entre le Conseil de l'Europe et le Centre européen Wergeland, à Oslo. L'EWC est en fait le résultat concret d'une remarquable initiative de collaboration engagée par le Conseil et par les autorités norvégiennes pour aider à relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle en matière de citoyenneté démocratique, de droits de l'homme et d'éducation interculturelle en Europe. Le succès retentissant de cette institution est source de satisfaction légitime chez ceux qui ont œuvré à sa création, à Oslo comme à Strasbourg, et notamment au sein du Secrétariat du Conseil de l'Europe. *Intersections* doit son existence à l'un des atouts reconnus du Conseil de l'Europe : son aptitude à mener à bien des activités cohérentes sur une durée suffisante, en évitant les initiatives éphémères et en appliquant tout un éventail de méthodes de travail, certaines éprouvées, d'autres innovantes. Grâce à ces deux projets successifs, l'élaboration d'une recommandation tournée vers l'avenir et aujourd'hui la publication d'*Intersections*, le Conseil s'est de nouveau affirmé comme une institution pionnière et exemplaire dans un domaine crucial pour l'avenir politique, social et pédagogique en Europe.

Le prochain défi, comme nous l'avons évoqué, sera de renforcer la mise en œuvre de ces projets dans les pays membres. Pour y parvenir, il ne s'agit pas d'appliquer une recette unique et toute prête (qui n'existe pas), mais d'exploiter la recommandation et *Intersections* pour enclencher un processus plus large de diffusion, de débats, de mises en contexte, d'expérimentations et de recherches actives et ciblées. Le Groupe d'experts chargé de la première phase de suivi de la recommandation a déjà obtenu beaucoup de résultats, dont un premier cadre pédagogique commun à appliquer en classe, la clarification des ambiguïtés linguistiques et sémantiques, et une première exploration du lien entre, d'une part, l'éducation interculturelle et, d'autre part, le phénomène des systèmes de croyances et de valeurs, fondés ou non sur la foi. Il reste pourtant beaucoup à faire, en particulier concernant l'éducation extrascolaire et la formation des adultes, l'articulation nécessaire avec un meilleur apprentissage tout au long de la vie et la perspective du développement socio-culturel, et les conséquences sur la formation initiale et continue des enseignants et des autres personnes-ressources.

Le groupe d'experts, que j'ai eu l'honneur de présider, sait qu'*Intersections* est une œuvre « en construction » et a conscience de l'ampleur du défi admirablement relevé par son auteur, Robert Jackson, qui, en tant que rapporteur, a donné une cohérence globale aux réflexions des membres du groupe. Ce travail ne fait que commencer. La prochaine phase devra encore multiplier les discussions et les parties prenantes : familles, médias, institutions, associations et experts laïcs et confessionnels, en plus des enseignants et des formateurs d'enseignants. Quoi qu'il en soit, le groupe, qui rassemblait des personnes d'origines diverses et des sensibilités très variées, à la fois des croyants et des non-croyants (la frontière entre les deux n'étant pas toujours claire), a partagé la même foi en l'éducation interculturelle, qui nous ouvre les yeux sur nos points communs et nos différences ; la même volonté de multiplier les moyens d'aborder les visions religieuses et non religieuses du monde ; et la même confiance en l'aptitude du Conseil de l'Europe à prendre la tête d'une telle initiative.

Tourné vers l'avenir, *Intersections* apporte une contribution majeure aux priorités du Conseil, en jetant les bases d'un cadre conceptuel et opérationnel encore à construire – assez comparable au Cadre européen commun de référence pour les langues – qui permettrait d'identifier les compétences démocratiques et civiques (dont les compétences interculturelles) et de mettre ces dernières au service du développement de la culture démocratique. Fort de ses valeurs, de son expérience et de la qualité de ses arguments, le Conseil de l'Europe agit pour inspirer les hommes et les femmes de bonne volonté dans leur quête éternelle de sens et de formes plus accomplies de coexistence humaine. Rendre vraiment humains les progrès de l'humanité (et éviter la régression), voilà l'une des missions de l'éducation en général et de l'éducation interculturelle en particulier. Le Conseil de l'Europe n'a pas d'armée, mais une force : celle de se mettre au service d'un effort historique, de longue haleine, pour promouvoir la culture démocratique et les droits de l'homme, l'accomplissement personnel et le sentiment commun d'humanité. Mon vœu est qu'*Intersections* apporte sa pierre à ce formidable édifice.

**Gabriele Mazza**

**Président du Groupe mixte d'experts Conseil de l'Europe/Centre Wergeland**



## Remerciements

---

L'auteur ainsi que le président et les membres du Groupe mixte de mise en œuvre souhaitent remercier Ana Perona-Fjeldstad, directrice du Centre européen Wergeland, pour sa participation et ses encouragements au groupe, et tout le personnel de l'EWC, en particulier Gunnar Mandt pour sa contribution soutenue et Ornella Barros pour son aide dans la préparation du manuscrit. Que soient remerciés également Mandy Robbins, de l'université Glyndŵr, pour son analyse de l'enquête, Isabelle Lacour pour ses précieux conseils techniques et Sjur Bergan, chef du service de l'Education (DGII) au Conseil de l'Europe. Une reconnaissance particulière est due à Ólöf Olafsdottir, ancienne directrice de la Citoyenneté démocratique et de la Participation au Conseil de l'Europe, partie en retraite en 2013, pour son enthousiasme et ses encouragements, à Villano Qiriazzi, chef de la division des Politiques d'éducation, pour son soutien sans faille à ce projet et à ceux qui l'ont précédé, et à Claudia Lenz, directrice de recherches au Centre européen Wergeland, pour avoir contribué au progrès du groupe par ses idées et son soutien organisationnel.

L'auteur et l'ensemble du groupe expriment également leur gratitude aux orateurs invités aux différentes réunions du Groupe mixte de mise en œuvre (annexe 2) ; aux membres du Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe pour avoir bien voulu superviser et soutenir l'enquête, et notamment aux membres qui ont répondu au questionnaire en ligne ; aux chercheurs, formateurs d'enseignants, enseignants et élèves qui ont fourni des supports pour illustrer certaines activités ; aux chercheurs de différents pays d'Europe qui ont livré des informations sur leur travail, et aux enseignants, formateurs d'enseignants, responsables politiques, conseillers et chercheurs qui ont donné leurs impressions lors des conférences et réunions organisées par M. Jackson pour faire le point sur l'avancée du document (organisées entre 2011 et 2013 en Autriche, en Belgique, en Estonie, en Finlande, en France, en Irlande, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède).



## Chapitre 1

# La recommandation : origine, enjeux et défis

---

### La recommandation

**E**n décembre 2008, le Conseil de l'Europe a diffusé une importante Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle (Conseil de l'Europe 2008a). Elle était issue d'une réflexion lancée par le Conseil de l'Europe en 2002, sur la base de travaux précédents sur l'éducation interculturelle et d'autres thèmes connexes. La recommandation offre de très intéressantes possibilités de discussion et d'action dans les Etats membres autour de l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde dans le cadre de l'éducation interculturelle.

La présente publication – *Intersections* – a été écrite pour faciliter la discussion, la réflexion et l'action. Elle s'adresse principalement aux décideurs à tous les niveaux, aux établissements scolaires (enseignants et direction) et aux acteurs de la formation des enseignants en Europe. Son objectif est de favoriser le débat sur la recommandation de 2008 et d'aider à ce qu'elle soit pleinement et concrètement appliquée.

### La religion à l'école en Europe

En partie du fait de la diversité des rapports historiques entre religion et Etat, ainsi que des différences culturelles, il existe en Europe plusieurs approches de la place à accorder à la religion dans les programmes scolaires, et différentes attitudes à ce sujet parmi les personnes concernées (responsables politiques, établissements scolaires, formateurs d'enseignants, parents, élèves, etc.). Tous les Etats peuvent être influencés par des facteurs tels que la sécularisation ou les influences supranationales ou mondiales, y compris les migrations, et beaucoup ont traversé des phases de changement au cours des dernières décennies.

Certains Etats européens, comme l'Espagne et l'Italie, qui ont une religion dominante reconnue par l'Etat, offrent traditionnellement une instruction ou une éducation religieuse exclusivement ou principalement consacrée aux valeurs et doctrines de la religion majoritaire. Certains pays, où les relations traditionnelles entre Eglise et Etat ne sont pas les mêmes, prévoient l'étude de plusieurs religions. L'Angleterre et le pays de Galles, par exemple, proposent à tous les élèves des écoles publiques d'étudier différentes religions. D'autres ont peu développé l'enseignement de la religion ou considèrent que sa place est à la maison ou dans les écoles privées confessionnelles. La France et l'Albanie en sont des exemples. Certains pays ou territoires associent l'enseignement des religions à celui de philosophies ou d'approches éthiques non religieuses, ou proposent des matières facultatives différentes. La Norvège et l'Ecosse en sont des exemples. Certains pays, comme l'Allemagne, ont une législation au niveau national mais délèguent aux autorités régionales la conception et l'organisation de l'enseignement des religions (et des matières afférentes). Et, bien sûr, certains pays n'entrent dans aucun de ces grands modèles (Davis et Miroshnikova 2012 ; Jackson *et al.* 2007 ; Kuyk *et al.* 2007). Les contributions à l'ouvrage issu du projet « Education religieuse à l'école en Europe » (REL-EDU), mené à l'université de Vienne, montrent que, dans les pays européens étudiés à ce jour, la place de la religion dans l'enseignement fait débat, mais que tous les Etats sont confrontés d'une manière ou d'une autre à des questions « supranationales » : diversité, mondialisation, sécularisation (Jäggle, Rothgangel et Schlag 2013 ; Jäggle *et al.* 2014 ; Rothgangel *et al.* 2014b ; Rothgangel *et al.* 2014a<sup>1</sup>).

Avant 2002, aucun projet du Conseil de l'Europe ne cherchait spécifiquement à mettre en relation différents pays européens pour réfléchir à la place de la religion dans l'enseignement public. Pourquoi les choses ont-elles changé ? Une partie de la réponse réside dans divers aspects de la mondialisation, dont les migrations, et dans l'amélioration massive des communications via internet. Chaque pays est soumis à une multitude d'influences venues du monde entier. Dans les affaires du monde, la religion est devenue un sujet de débat public, pour des raisons positives aussi bien que négatives. Les déclarations de leaders religieux, comme le pape ou le dalaï-lama, sont relayées au niveau international, tandis que les conséquences d'événements dramatiques, tels que ceux survenus le 11 septembre 2001 aux Etats-Unis, continuent de se faire sentir dans le monde entier et sont largement couvertes par les médias.

- 
1. Les six volumes de la série REL-EDU sont les suivants : **Volume 1 – Europe centrale**, Allemagne, Autriche, Croatie, Hongrie, Pologne, Principauté du Liechtenstein, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Suisse. **Volume 2 – Europe du Nord**, Danemark, Estonie, Lettonie, Lituanie, Finlande, Islande (îles Féroé), Norvège, Suède. **Volume 3 – Europe occidentale**, Angleterre, Belgique, Ecosse, France, Irlande, Irlande du Nord, Luxembourg, Pays-Bas, pays de Galles. **Volume 4 – Europe du Sud**, Andorre, Chypre, Espagne, Grèce, Italie, Malte, Monaco, Portugal, Saint-Marin. **Volume 5 – Europe du Sud-Est**, Albanie, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Kosovo, Macédoine, Monténégro, Roumanie, Serbie, Turquie. **Volume 6 – Europe orientale**, Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Moldova, Russie, Ukraine, Bélarus. Les versions anglaises des volumes 2 et 3 sont parues en 2014 ; le volume 1, paru en allemand en 2013, sortira en anglais en 2015. Les volumes 4 à 6 sont en préparation. Voir aussi Bråten 2013, 2014a et b pour une méthodologie de comparaison de l'« enseignement religieux » dans différents Etats.

Tous les pays connaissent la diversité culturelle et religieuse. Aucun n'est culturellement homogène. Certains pays ont des minorités ethniques et religieuses bien établies, dont l'histoire est souvent très ancienne et parfois même antérieure à la formation de l'Etat. Souvent, ces minorités résultent de l'immigration depuis d'autres pays, d'Europe et d'ailleurs, principalement au XX<sup>e</sup> siècle et jusqu'au siècle actuel. La diversité à l'intérieur des Etats est un phénomène complexe et lié à des questions mondiales aussi bien que régionales, nationales et locales. Tous ces facteurs se combinent à l'opinion, de plus en plus répandue, selon laquelle la religion et les convictions ne sont pas des questions purement privées et devraient figurer parmi les thèmes de discussion et de dialogue dans la sphère publique.

Des débats sur la religion et l'éducation sont en cours dans de nombreux pays. Le Conseil de l'Europe est parvenu à la conclusion qu'il était souhaitable que tous les élèves étudient les religions, dans une perspective large, qu'ils aient eux-mêmes une religion ou non, afin de lutter contre les préjugés et l'intolérance, et de promouvoir la compréhension mutuelle et la citoyenneté démocratique. Les événements du 11 septembre ont précipité cette évolution. Le premier projet majeur du Conseil de l'Europe concernant la religion dans l'éducation a commencé en 2002. A ce moment, tous les feux étaient braqués sur l'idée nouvelle consistant à intégrer la religion dans l'éducation interculturelle. Par la suite, le terme de « convictions non religieuses » a été ajouté, dans un souci de ne pas exclure ces dernières. Le chapitre 7 reviendra spécifiquement sur le terme de « convictions non religieuses » et sur les expressions équivalentes.

## **Point de vue du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des religions et des convictions non religieuses**

Les idées du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des religions et des convictions non religieuses sont étroitement liées à ses travaux sur l'éducation interculturelle, l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation à la citoyenneté démocratique. La compréhension des religions et des convictions non religieuses est perçue comme un aspect essentiel de la compréhension interculturelle. L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme – étroitement liées – englobent la compréhension de la diversité culturelle.

Comme l'a affirmé le Conseil de l'Europe en 2008 dans son *Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité de dignité*, la compréhension des religions et des convictions non religieuses contribue en particulier au dialogue interculturel, envisagé comme un processus d'échanges de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels (Conseil de l'Europe 2008b : 10).

Le lien avec l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme est également mis en avant dans la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, tout comme la nécessité de développer la compréhension interculturelle, en partie en renforçant les connaissances et en encourageant le dialogue, mais aussi au travers de l'appréciation des différences entre groupes de diverses confessions (Conseil de l'Europe 2010).

## Philosophie de la recommandation

Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des religions et des convictions non religieuses représentent un aspect important de l'éducation interculturelle. L'éducation interculturelle et la promotion du dialogue interculturel sont d'importants éléments de l'éducation aux droits de l'homme, indissociable de l'éducation à la citoyenneté démocratique. La recommandation souligne les valeurs de tolérance et de solidarité qu'apporte la connaissance des autres, valeurs qui sous-tendent les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation.

La recommandation s'appuie sur une vision intégratrice et démocratique. Elle propose une étude des religions et des convictions non religieuses distincte des formes d'éducation religieuse destinées à imprégner les enfants et les jeunes d'une tradition confessionnelle particulière. Cependant, si l'on suit bien la recommandation, le type d'éducation interculturelle proposé peut venir compléter de nombreuses formes d'éducation confessionnelle et pourrait être adapté à divers milieux confessionnels « ouverts sur l'extérieur ».

La recommandation tient compte de la diversité et de la complexité des situations aux niveaux local, régional et international, encourageant à établir des liens entre les niveaux « local » et « mondial ». Elle prône aussi l'exploration des questions d'identité en lien avec la religion et l'entretien de relations positives avec les parents et les groupes religieux, ainsi qu'avec les organisations représentant des philosophies non religieuses. L'intention est de présenter aux jeunes, à travers les programmes et la politique de l'établissement, une pluralité de positions et de débats dans une atmosphère de tolérance mutuelle.

## Pertinence et champ d'application

La recommandation s'applique aussi bien aux politiques d'établissement qu'aux cours dispensés en classe. Elle juge que le contexte d'apprentissage idéal commence par la mise en place d'un forum ou d'un espace d'apprentissage sécurisant, dans lequel les jeunes peuvent entamer un dialogue et une discussion encadrés par des enseignants dotés des nécessaires compétences en animation et de connaissances spécialisées. Les méthodes pédagogiques données en exemple sont « ouvertes », « inclusives » et « impartiales », elles tiennent compte de la diversité des milieux dont sont issus les participants et les respectent, et soutiennent les valeurs des droits de l'homme.

La recommandation ne demande pas à ce que toutes les opinions religieuses ou non religieuses soient couvertes. Il faut sélectionner les connaissances à transmettre, qui doivent être liées, au moins en partie, au contexte. Trouver les moyens de parvenir à un bon équilibre entre savoir-faire, attitudes et connaissances est un élément clé. L'accent est mis sur le développement de compétences facilitant la compréhension entre cultures et entre religions, ce qui suppose de transmettre des connaissances bien choisies et les savoir-faire et attitudes appropriés. La recommandation appelle à transmettre des connaissances, mais aussi à cultiver la sensibilité, la réciprocité et l'empathie, et à lutter contre les préjugés, l'intolérance, le sectarisme et le racisme.

Il faut pour cela, comme le reconnaît la recommandation, une bonne formation des enseignants, des ressources riches et variées, et un travail régulier de recherche et d'évaluation.

## **Education interculturelle : le défi de la diversité religieuse et du dialogue en Europe**

Comme indiqué plus haut, les travaux entamés par le Conseil de l'Europe sur la religion n'étaient pas entièrement nouveaux, mais étroitement liés à des thèmes pédagogiques clés déjà approfondis, comme l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme. Ils étaient envisagés comme une importante contribution à l'éducation interculturelle (comme matière à part ou comme composante de plusieurs matières). D'où l'intitulé du projet, « Le défi de l'éducation interculturelle aujourd'hui : diversité religieuse et dialogue en Europe ». La prise en compte du thème de la diversité religieuse reposait sur une vision particulière des relations entre religion et culture, liée aux travaux antérieurs du Conseil de l'Europe sur l'éducation interculturelle. Cette vision sera développée plus loin. Pour le moment, il importe de préciser que la religion n'a nullement été considérée comme un simple aspect parmi d'autres de la culture humaine ; l'enseignement des religions au sens large peut être vu comme un complément aux diverses formes d'éducation religieuse.

Parmi les résultats du projet figurent une conférence organisée par le Conseil de l'Europe et par la Norvège, dont les actes ont été publiés (Conseil de l'Europe 2004), et un manuel à l'usage des écoles, qui a connu une grande diffusion (Keast 2007). Les travaux menés ont abouti à une importante recommandation du Comité des Ministres (composé des ministres des Affaires étrangères de tous les Etats membres, représentant leurs gouvernements respectifs), diffusée auprès des 47 Etats membres en 2008. Le texte de la recommandation a été approuvé par les 47 ministres. Sa philosophie correspond au but que s'est fixé le Conseil de l'Europe : sensibiliser à l'identité culturelle et à la diversité de l'Europe, et promouvoir le développement de ces valeurs. En d'autres termes, la recommandation est conçue comme un outil qui devrait aider les parties prenantes, dans les différents Etats membres, à passer en revue les questions d'enseignement des religions dans les établissements scolaires en tenant compte de leur histoire et de leurs traditions. La recommandation ne propose pas de recette toute faite ; elle appelle une application souple, adaptée aux différents contextes, afin de répondre aux besoins des éducateurs et des responsables politiques de chaque Etat.

Alors que le projet de 2002 s'intitulait « Diversité religieuse et dialogue en Europe », le Comité des Ministres a estimé en 2008 que la recommandation devait aussi s'appliquer aux « convictions non religieuses ». Elle reconnaît ainsi que, bien que de nombreuses personnes observent des traditions religieuses sources de valeurs et d'inspiration, beaucoup d'autres, au sein des sociétés européennes, ont des valeurs qui ne reposent sur aucune religion. Cet élargissement reflète les débats internationaux, ainsi que l'évolution des politiques éducatives dans certains pays européens (voir le chapitre 7).

## Rencontres sur la dimension religieuse du dialogue interculturel

Une série de rencontres annuelles, organisées par le Conseil de l'Europe depuis 2008, ont offert l'occasion de discuter de la dimension religieuse du dialogue interculturel et de la compréhension des religions et des convictions non religieuses. La rencontre de 2008, par exemple, a réuni des représentants des principales religions présentes en Europe et ceux d'organisations humanistes, ainsi que d'institutions du Conseil de l'Europe (comme l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, la Cour européenne des droits de l'homme et le Commissaire aux droits de l'homme) et de plusieurs ONG internationales, certaines associées aux principales religions et d'autres centrées par exemple sur les enfants, les femmes ou l'éducation. C'était la première des rencontres du Conseil de l'Europe associant des dignitaires religieux et d'autres représentants de la société civile en Europe pour débattre des questions d'éducation en lien avec l'évolution du regard sur la religion dans la sphère publique. La rencontre de 2009, qui s'est également tenue à Strasbourg, a poursuivi ce débat sur l'enseignement des religions et des convictions non religieuses comme contribution à l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme et au dialogue interculturel. La rencontre de 2010 s'est tenue à Ohrid, dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine », avec pour thème « Le rôle des médias dans la promotion du dialogue interculturel, de la tolérance et de la compréhension mutuelle : la liberté d'expression des médias et le respect de la diversité culturelle et religieuse ». Cette importante discussion s'est poursuivie lors de la rencontre de 2011 au Luxembourg. La rencontre de 2012, à Durrës (Albanie), s'intitulait « Prendre des responsabilités pour l'Europe de demain : le rôle des jeunes dans la dimension religieuse du dialogue interculturel », tandis que celle de 2013 (Erevan, Arménie) avait pour thème « Liberté de religion dans le monde d'aujourd'hui : défis et garanties ».

Toutes ces rencontres, menées dans l'esprit du dialogue interculturel tel qu'exprimé dans le livre blanc du Conseil de l'Europe en 2008, ont réuni des participants représentants des religions ou des courants religieux et d'autres groupes de la société civile, dont certains défendant des philosophies non religieuses. Tous ont eu l'occasion de discuter des travaux du Conseil de l'Europe en cours dans ce domaine et des difficultés soulevées ; leurs contributions ont été prises en compte par les responsables des activités du Conseil de l'Europe sur le rôle des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle. Le présent document est lui aussi rédigé dans l'esprit de dialogue interculturel qui a présidé au livre blanc publié par le Conseil de l'Europe en 2008.

### La recommandation du Conseil de l'Europe

La Recommandation du Conseil de l'Europe sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle (Conseil de l'Europe 2008a) a été publiée en décembre 2008, à la suite du *Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité* (Conseil de l'Europe 2008b) et quelques mois après la tenue au Conseil de l'Europe de la première rencontre.

Elle s'appuie sur plusieurs recommandations de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe ainsi que sur le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, qui affirme

que la vision de notre diversité culturelle devrait passer par la connaissance et la compréhension des principales religions et convictions non religieuses du monde et de leur rôle dans la société.

La recommandation tient compte des structures et des pratiques éducatives en place dans les Etats membres, attirant l'attention sur « les bonnes pratiques qui existent déjà dans les divers Etats membres ». Elle offre un texte de référence adaptable, et non un cadre rigide. Elle rappelle également que des approches différentes peuvent s'avérer nécessaires selon le public concerné, pour « prendre en compte l'âge et la maturité des élèves ».

## ***Intersections***

En 2011, le Conseil de l'Europe, en partenariat avec le Centre européen Wergeland, a mis en place un comité d'experts (le Groupe mixte de mise en œuvre) chargé de fournir des conseils sur l'application de la recommandation dans les Etats membres. Le résultat, *Intersections*, reflète la réflexion menée par ce comité. La recommandation se concentre sur l'éducation formelle, et notamment sur les établissements scolaires. Au travers du présent ouvrage, nous souhaitons aussi nourrir la réflexion de ceux qui travaillent dans l'éducation non formelle et informelle ou enseignent des matières hors programme<sup>2</sup>.

Nous espérons qu'*Intersections* sera utilisé de façon constructive dans des contextes éducatifs très variés, y compris là où la religion – ou une combinaison de religions, d'éthiques et/ou de visions non religieuses de la vie – constitue une discipline à part et là où l'étude des religions n'est directement prévue nulle part dans le programme. Nous espérons que cette publication vous sera utile et qu'elle aidera à stimuler la discussion et à passer en revue les politiques et les pratiques dans votre pays. L'ensemble du document ou certains de ses chapitres peuvent être utilisés comme supports de discussions visant l'élaboration d'une politique, comme outil pour ceux qui travaillent dans un établissement scolaire, comme support de formation (formation initiale des enseignants ou formation continue des enseignants et des autres personnes intervenant dans les écoles) et comme incitation à de nouvelles recherches fondées sur les pratiques en classe.

- 
2. Comme exemple d'enseignement hors programme, on peut citer le modèle Nansen pour une éducation intégrée, appliqué à l'école primaire par la municipalité de Petrovec, près de Skopje, dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine ». L'un de ses objectifs consiste à « Dépasser les stéréotypes et les préjugés liés à l'origine ethnique, religieuse et culturelle ». Le projet s'adresse aux élèves, aux parents et aux enseignants des communautés ethniques macédonienne et albanaise ([www.nmie.org](http://www.nmie.org), consulté le 24 avril 2015).



## Chapitre 2

# Présentation d'*Intersections* et de ses thèmes clés

*Intersections* offre un support de réflexion sur l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde dans différents contextes nationaux, et sur les questions qu'il soulève, abordées dans la Recommandation CM/Rec(2008)12. Comme l'indique son titre, l'ouvrage ne trace pas de voie unique. Dans les différents Etats membres, les enseignants et les autres personnes intéressées pourront l'utiliser pour élaborer, dans leur environnement, leurs propres politiques et approches de l'enseignement des religions et des convictions, tout en tenant compte des principes, des valeurs et des idées exprimés dans la recommandation.

### **Religion, culture et éducation interculturelle**

Au cours des discussions menées lors de réunions et de conférences au sujet de la recommandation, la question a été soulevée de savoir si ce texte réduisait la religion, dans toute sa complexité, à un aspect de la culture humaine. Telle n'était pas l'intention de la recommandation. En plaçant la religion dans la catégorie des phénomènes culturels, le Conseil de l'Europe reliait la « compréhension des religions et des convictions » à ses travaux sur la compréhension d'autres aspects de notre culture et de celle des autres. Comme le montrent les discussions entre les auteurs de la recommandation et au sein du Conseil de l'Europe, cela ne revient pas à présenter la religion comme une simple expression culturelle humaine (pour les croyants, elle est bien sûr plus que cela), mais plutôt à trouver des moyens de permettre aux élèves, indépendamment de leur milieu, de comprendre autant que possible le vocabulaire, les convictions et les revendications des personnes défendant des positions religieuses ou non religieuses. En d'autres termes, concernant spécifiquement la religion, il s'agit d'utiliser des méthodes qui permettent à l'apprenant de comprendre le langage religieux du point de vue de ceux qui pratiquent la religion. Cela réclame empathie et imagination, mais ne peut logiquement être confondu avec la transmission de dogmes d'une religion en particulier.

Enseigner l'histoire des religions ou leurs manifestations ne suffit pas. La religion ne se limite pas à des pratiques, des objets et des édifices. Il faut aussi tenter de comprendre la signification du vocabulaire religieux tel qu'utilisé par les croyants, y compris leur façon d'exprimer leurs convictions, leurs valeurs et leurs émotions. Une telle compréhension requiert non seulement des connaissances, mais aussi certaines attitudes et compétences favorisant la conscience de soi et des convictions et valeurs d'autrui ; elle requiert aussi des valeurs affirmant la dignité de l'être humain.

Les travaux du Conseil de l'Europe sur les compétences interculturelles sont très intéressants pour ce type de sensibilisation. Cependant, les domaines de l'éducation religieuse et du dialogue œcuménique offrent aussi des ressources complémentaires, utilisables pour développer les compétences nécessaires pour comprendre les convictions et les valeurs d'autrui. La grande priorité est d'identifier les éléments qui constituent l'aptitude à comprendre le point de vue religieux d'une autre personne et de réfléchir aux moyens de développer cette aptitude. Tout d'abord, cependant, il faut distinguer différents modes de compréhension en lien avec les religions.

## **Compréhension des religions et compréhension religieuse**

Certains auteurs établissent une distinction entre la « compréhension des religions » et la « compréhension religieuse » (par exemple, Cox 1983). Pour certains croyants, on ne peut comprendre la religion qu'en s'initiant à un mode de vie religieux. De ce point de vue, la « compréhension » n'est atteignable qu'à travers une formation religieuse, la participation directe aux pratiques et aux enseignements d'une religion. Cette forme d'éducation religieuse (celle qu'on peut appeler le développement d'une « compréhension religieuse », une façon proprement religieuse d'appréhender le monde) peut convenir à des jeunes de familles appartenant à une confession particulière. Cependant, elle n'a pas sa place dans le cadre d'un enseignement public, dispensé à des élèves issus de milieux très divers et n'ayant pas tous la même religion, quand ils en ont une.

Les spécialistes des questions religieuses estiment qu'un certain degré de compréhension des religions est à la portée de tous, indépendamment de l'engagement religieux, et que plusieurs outils issus de différentes disciplines universitaires peuvent amener les élèves à comprendre les religions et les points de vue des personnes croyantes. Ces disciplines sont par exemple l'histoire, les arts, le théâtre, les lettres, l'ethnographie, la psychologie et les études (inter)culturelles. Les techniques requises passent par l'acquisition de connaissances aussi bien que par le développement de savoir-faire et de divers comportements appropriés. Les élèves doivent non seulement chercher à comprendre le discours et les expériences d'autrui, mais aussi prendre conscience de leurs propres valeurs et partis pris.

Du point de vue méthodologique, il est important de ne pas tracer de distinction trop nette entre les techniques utilisées par les croyants/pratiquants pour développer une « compréhension religieuse » et celles utilisées par les personnes extérieures aux religions pour tenter de « comprendre les religions ». Par exemple, la théologie et l'enseignement des religions s'appuient sur des techniques et des aptitudes similaires, telles que les attitudes, savoir-faire et connaissances associés au processus du « dialogue ».

Par ailleurs, pour comprendre le point de vue religieux, il faut côtoyer des croyants et/ou leurs textes, récits, pratiques, doctrines, etc. En outre, dans les écoles publiques, les classes sont susceptibles de compter des élèves croyants et non croyants. Certains, en se familiarisant avec un point de vue religieux différent, seront amenés à se poser des questions d'ordre religieux ou théologique. Pour certains apprenants, donc, mieux comprendre les religions peut, dans une certaine mesure, développer aussi la « compréhension religieuse ».

## Convictions non religieuses

La recommandation englobe aussi bien la compréhension des convictions non religieuses que celle des religions. Cependant, les convictions non religieuses ne sont pas définies et la recommandation n'aborde pas leurs relations avec les religions. Le chapitre 7 concernera spécifiquement l'intégration de l'enseignement des convictions non religieuses à celui des religions et abordera des concepts pertinents, tels que la « philosophie de vie » ou la « vision du monde ».

## Diffusion de la recommandation

La recommandation a été publiée en décembre 2008 et diffusée auprès des Etats membres. En 2011, afin d'encourager les parties prenantes à discuter de la recommandation et à l'utiliser activement, le Groupe mixte de mise en œuvre a été chargé de produire un document permettant à ses lecteurs d'appliquer la recommandation dans leur contexte national ou régional. *Intersections* est le résultat de ses travaux.

Afin d'aider à cette mise en œuvre, le groupe a décidé :

- ▶ de mener une enquête par questionnaire auprès des membres du Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe ;
- ▶ de consulter les acteurs potentiels via l'organisation de conférences et de réunions dans différents pays d'Europe ;
- ▶ de tenir compte des récentes recherches européennes et internationales pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage des religions et des convictions non religieuses.

## Enquête

L'une des premières tâches du Groupe mixte de mise en œuvre a été d'élaborer un questionnaire en ligne, transmis fin 2011 au Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe, composé de représentants de tous les Etats membres. L'un des buts premiers était d'identifier les problèmes soulevés par l'application des idées de la recommandation à des contextes nationaux particuliers. L'enquête a enregistré un fort taux de réponse, et l'idée d'une discussion plus approfondie sur la recommandation a été plébiscitée<sup>1</sup>. Quelques réponses signalent une certaine difficulté à écrire d'un point de vue national, les politiques d'enseignement relevant des autorités régionales. Néanmoins, plusieurs importantes considérations d'ordre général se dégagent du questionnaire ; elles ont été prises en compte par le comité d'experts.

Les réponses mettent en évidence une confusion liée aux différents sens donnés à des termes comme « enseignement des religions » ou « convictions non religieuses » selon les pays, et parfois même dans un même pays. Se pose ainsi la question des relations entre l'enseignement religieux, compris comme un approfondissement des connaissances sur la ou les religion(s) pour des jeunes de tous milieux, et l'enseignement religieux compris comme l'initiation des jeunes à un mode de vie religieux particulier.

---

1. Les données ont été analysées par Mandy Robbins (Robbins 2012).

La qualité de l'enseignement est fréquemment citée, un critère qui a des incidences sur l'élaboration de pédagogies et de méthodes adaptées, et sur la formation des enseignants. La question de savoir comment définir ou intégrer et traiter les convictions non religieuses aux côtés des religions est également largement soulevée, quelques (rares) personnes se demandant même s'il est judicieux d'aborder ce domaine en même temps que la religion.

Autre préoccupation souvent exprimée : la représentation des religions dans les médias (télévision, internet et manuels scolaires, par exemple) et la façon de les aborder de façon critique en classe. Par ailleurs, certaines réponses évoquent des questions de droits de l'homme, comme la liberté d'expression et les droits des élèves minoritaires (comprenant le port de symboles religieux).

Certains indiquent également que la recommandation devrait être vue comme pertinente non seulement en classe mais aussi pour la politique de l'établissement en matière de diversité (éducation interculturelle) et pour les contacts avec la population locale et au-delà (éducation à la citoyenneté démocratique), et avec d'autres établissements scolaires. La recommandation a été jugée intéressante pour la démarche éthique des établissements scolaires, et non uniquement pour les matières à enseigner.

## **Autres retours d'impressions**

Différents acteurs ont eu l'occasion de donner leur avis sur la recommandation en prenant la parole lors de conférences et de réunions dans plusieurs pays européens entre 2011 et 2013. Beaucoup de remarques faisaient écho aux réponses au questionnaire, et certaines amplifient des points déjà abordés dans la recommandation. Par exemple, il a été souligné que l'application de la recommandation devait s'adapter au contexte, certains pays ayant par exemple des histoires très différentes concernant les relations entre Etat et religions. De même, la question de la sélection des connaissances, des principes selon lesquels cette sélection doit être opérée et de l'équilibre entre connaissances, compétences et attitudes a été soulevée dans différents contextes nationaux et religieux.

L'un des points clés soulevés lors de réunions dans plusieurs pays concerne les intérêts complémentaires de l'éducation interculturelle et de diverses formes d'éducation confessionnelle. De nombreux enseignants travaillant dans un cadre confessionnel se sont dits très intéressés par une approche des questions de diversité religieuse (et non religieuse) en phase avec la recommandation du Conseil de l'Europe, visant à développer la compréhension mutuelle et à promouvoir une culture de dialogue et de coexistence pacifique au sein de la société.

## **Recherches**

*Intersections* se veut un document utile et pratique. Il est spécifiquement écrit pour les décideurs, les responsables d'établissements scolaires et les formateurs d'enseignants. Certaines recherches récentes sur les thèmes abordés, aux niveaux européen et international, s'avèrent particulièrement intéressantes pour l'élaboration des

politiques et des pratiques, et la formation des enseignants ; elles seront évoquées dans le texte qui suit. Les résultats de recherche pertinents seront résumés et mis en rapport avec les besoins des utilisateurs.

## **Exemples de pratiques, de politiques et de recherches**

Dans leurs propres systèmes d'éducation, certains Etats membres et observateurs ont déjà mis en place des politiques, et des formateurs d'enseignants et d'autres acteurs de terrain ont développé des idées et des approches en accord avec divers aspects de la recommandation. De brefs comptes rendus en seront donnés, avec des exemples spécifiques de pratiques et de recherches, pour illustrer notre propos. Il ne s'agit pas d'offrir un modèle aux autres Etats, mais de montrer comment des décideurs, enseignants, élèves, formateurs d'enseignants et chercheurs s'efforcent, dans leur propre contexte national ou régional, de traiter des questions semblables à celles qui se posent aux utilisateurs de la recommandation du Conseil de l'Europe.

## **Structure et contenu d'*Intersections***

Sur la base de l'enquête et d'autres consultations, plusieurs questions clés à approfondir se sont dégagées. Avec le texte de la recommandation, elles ont orienté les thèmes à couvrir par *Intersections*, du chapitre 3 au chapitre 9. Chacun des thèmes énumérés ci-dessous est sujet à débat et chaque partie prenante peut aboutir à des conclusions différentes, en particulier si les situations nationales diffèrent. En outre, certaines des questions appellent des recherches supplémentaires. L'objectif est d'aider les décideurs, les établissements scolaires (enseignants et équipe de direction) et les formateurs d'enseignants à interpréter et à utiliser la recommandation dans leur propre contexte. Les questions clés identifiées qui sont abordées au fil des chapitres sont les suivantes :

- ▶ **Terminologie** (chapitre 3) : les différents termes et leurs significations dans des contextes particuliers sont expliqués, afin d'éviter les malentendus et d'aider les lecteurs à s'entendre sur un vocabulaire clair dans le domaine de l'enseignement des religions et des convictions non religieuses.
- ▶ **Compétences et pédagogie** (chapitre 4) : certaines compétences (connaissances, savoir-faire et attitudes appropriés) doivent être développées pour réussir à comprendre les religions et les convictions non religieuses sélectionnées. Ce point est illustré par des exemples d'approches pédagogiques utilisables par les enseignants et leurs formateurs.
- ▶ **La classe comme espace sécurisant, propice au dialogue entre élèves** (chapitre 5) : différents aspects sont abordés, dont les règles de base d'un dialogue et le rôle de l'enseignant comme animateur et modérateur du dialogue. Ce chapitre met en avant les résultats de recherches récentes sur la classe comme espace sécurisant qui intéresseront les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants.
- ▶ **Analyse des représentations des religions dans les médias, sur internet et dans les manuels** (chapitre 6) : ce chapitre s'attache à souligner la « diversité interne » aux religions et à aider les enseignants à se montrer sensibles aux

différents milieux auxquels appartiennent leurs élèves. En tenant compte de recherches récentes, une attention particulière est accordée aux moyens, pour les enseignants et les élèves, d'analyser les représentations des religions dans les médias.

- ▶ **Les questions soulevées par la classification, la description et l'intégration des « convictions non religieuses »** (chapitre 7) dans ce domaine sont identifiées, examinées et illustrées par des exemples issus de discussions, de recherches de politiques récentes.
- ▶ **Les enjeux et débats concernant les droits de l'homme** (chapitre 8) en lien avec l'enseignement des religions et des convictions non religieuses sont pris en compte.
- ▶ **Des orientations sur l'élaboration de politiques et de pratiques pour nouer des contacts avec les acteurs extérieurs à l'école** (chapitre 9) et établir des relations avec d'autres établissements scolaires aux niveaux local, national ou international sont données. Des exemples de bonnes pratiques, tenant compte de résultats de recherche, sont présentés.
- ▶ **Ouvrir sur d'autres débats et d'autres actions** (chapitre 10) : des idées pour promouvoir le débat aux niveaux national et régional sont présentées, ainsi que des mécanismes permettant un retour d'information au Conseil de l'Europe et au Centre européen Wergeland.

## Conclusion

Nous espérons qu'*Intersections* alimentera des discussions constructives sur la recommandation du Conseil de l'Europe et stimulera le débat sur l'élaboration des politiques, les pratiques en classe, les liens avec l'extérieur de l'école et la formation des enseignants dans différents pays d'Europe et peut-être ailleurs. L'ensemble du document, ou certains chapitres, peut servir de base à des discussions ou des formations.

La recommandation s'appuie sur les travaux déjà menés par le Conseil de l'Europe dans le domaine interculturel et prolonge les activités de ce dernier en matière d'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique. En présentant ce champ d'étude comme un aspect de l'éducation interculturelle, elle vise à promouvoir la compréhension du vocabulaire et des pratiques des personnes croyantes. Les « convictions non religieuses » sont également abordées, et nous examinerons les questions relatives à l'intégration de leur enseignement à celui des religions. La recommandation opère une distinction entre « compréhension des religions » et « compréhension religieuse ». L'idée est que l'étude, à l'école, de la dimension des religions et des convictions non religieuses dans le cadre de l'éducation interculturelle peut, en principe, contribuer aux deux.

Le développement des compétences des enseignants et des élèves dans ce domaine est d'une importance primordiale, et suppose à la fois d'identifier les connaissances, les savoir-faire et les attitudes nécessaires, et de disposer de méthodes pédagogiques efficaces. Il ne s'agit pas de couvrir tous les aspects des connaissances. Les utilisateurs de la recommandation devront opérer une sélection équilibrée parmi les matériaux à étudier en fonction de leur contexte ainsi que de l'âge et des aptitudes de leurs élèves.

La forme et le contenu d'*Intersections* sont issus de consultations de différents représentants nationaux membres du Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe via une enquête par questionnaire, de toute une série d'experts et de parties prenantes lors de conférences et de réunions qui se sont tenues dans différents pays d'Europe et de chercheurs travaillant sur l'enseignement des religions et des convictions en milieu scolaire en Europe.



## Chapitre 3

# Terminologie associée à l'enseignement des religions et des convictions

---

L'enquête, les consultations à l'occasion des conférences et l'étude des recherches récentes sur le sujet montrent que l'ambiguïté des termes spécialisés peut être source de malentendus et de conflits. La clarté dans l'usage de la terminologie est donc d'une grande importance.

### Terminologie des ouvrages professionnels et universitaires

La terminologie de l'éducation pose elle-même des problèmes de traduction. Par exemple, les pays nordiques utilisent « pédagogie » (*pedagogikk*) comme un terme général pour « éducation », englobant les théories de la socialisation et de l'apprentissage, et donc non limité à l'enseignement ou à la scolarité. La « didactique » (*didaktikk*) est la partie de la pédagogie traitant spécifiquement de l'enseignement. Cependant, en italien, « éducation » (*educazione*) est compris dans un sens plus étroit : l'action d'éduquer et ses résultats, tandis que la « pédagogie » (*pedagogia*) désigne la théorie de l'éducation. En anglais, *education* peut désigner aussi bien les théories que les pratiques, et *pedagogy* désigne souvent les méthodes ou approches d'enseignement. Cela prête à confusion, puisque ce qu'on nomme souvent *pedagogy* au Royaume-Uni (voir Grimmitt 2000, par exemple) s'appelle didactique (ou un terme équivalent) dans plusieurs autres langues européennes. Dans le contexte germanophone, le terme de *Bildung* englobe non seulement les connaissances et la compréhension, mais aussi les conséquences de l'apprentissage sur le développement personnel.

En matière de religions et de convictions, le terrain terminologique est particulièrement miné. Les termes clés – tels que « religion » au singulier et au pluriel, « religieux », « diversité religieuse », « dimension religieuse », « confession », « non religieux », « théiste », « athée », « agnostique », « séculier », « laïc », « laïcité », « foi », « croyance », « conviction », « spiritualité », « vision du monde », « philosophie de vie », « éducation multiculturelle », « éducation interculturelle », « dialogue interculturel », « connaissance des religions », etc. – ont des acceptions et des connotations différentes selon les langues et les contextes. Ces contextes sont tantôt liés à des situations nationales particulières, tantôt à des points de vue particuliers dans un ou plusieurs pays. Par exemple, certains ne souhaitent pas différencier le « religieux » du « spirituel ». D'autres considèrent des traditions telles que le taoïsme, le confucianisme et certaines formes de bouddhisme comme des visions non religieuses du monde, tandis que d'autres les classent parmi les religions ou les mouvements spirituels.

L'expression « diversité religieuse » est elle aussi ambiguë et utilisée de diverses manières. Elle peut désigner la diversité interne à une religion donnée, la diversité des relations que les individus peuvent entretenir avec la tradition religieuse de leurs ancêtres, ou la pratique dans le même espace de plusieurs religions (très probablement de diverses manières) (Akkari 2012).

Dans certaines langues comme l'anglais, les termes *faith* (foi, confession) et *religion* peuvent être utilisés de manière interchangeable. Ils n'ont cependant pas exactement la même étendue sémantique, et certains auteurs préfèrent parler de « tradition confessionnelle » ou de « tradition religieuse », afin de suggérer quelque chose de moins figé et de moins réifié (Akkari 2012). L'allemand distingue clairement *Glaube* (la foi), qui correspond au point de vue individuel, et *Religion* (la religion), qui traduit une perspective plus institutionnelle.

Les adjectifs « laïc » ou « séculier » (en anglais : *secular*) peuvent être opposés à « religieux », par exemple dans l'expression « diversité religieuse et laïque ». Dans le débat en Russie par exemple, le terme « laïc » est généralement associé à l'athéisme et à l'absence de religion. Cependant, dans de nombreux contextes, le terme « laïc » est employé de façon non théologique, pour désigner un style de gouvernance plutôt qu'une prise de position athée. En ce sens, il est important de distinguer la « laïcité » du « laïcisme ». Un système d'éducation laïc peut soutenir une forme d'enseignement religieux laissant place à la liberté de religion ou de conviction. Cela n'a rien à voir avec un projet laïciste, visant à supprimer l'étude des religions ou à ne donner de la religion qu'une interprétation réductionniste. Par ailleurs, il faut distinguer clairement les termes descriptifs (laïcité, pluralité, modernité/postmodernité) des termes normatifs (laïcisme, pluralisme, modernisme/postmodernisme) (Skeie 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) signale la difficulté à traduire le terme français de « laïcité ». En arabe, plusieurs traductions coexistent, comme *madani* (civil, situé dans une ville, urbain) ou *aalmania*, issu du terme qui désigne « le monde », et le concept a généralement des connotations négatives, associées à l'athéisme ou à des sentiments antireligieux. Régis Debray s'est efforcé de contourner la confusion terminologique en proposant le terme, qui se veut neutre, de « fait religieux » (Debray 2002). Cependant, traduit en anglais par exemple (*religious fact*), même ce terme n'est pas sans ambiguïté. Enseigner le « fait religieux », est-ce simplement « informer sur les religions », ou aller jusqu'à un certain degré de compréhension du langage religieux ?

Le terme de « conviction » (*belief*) est utilisé dans les textes normatifs sur les droits de l'homme (comme dans l'expression « liberté de religion ou de conviction ») pour désigner des visions du monde ou des philosophies de nature non religieuse (comme l'humanisme laïc), mais le même terme dans d'autres contextes désigne souvent une conviction religieuse (dans ce cas, il est généralement traduit en français par « croyance »). Ces diverses ambiguïtés peuvent entraîner des malentendus et de mauvaises interprétations du sens des textes officiels et universitaires. Nous aborderons au chapitre 7 la question de l'intégration de l'étude des convictions non religieuses à celle de la religion ou des religions, et les aspects terminologiques dans ce domaine. Pour le moment, il est important de signaler le débat en cours sur le terme de « non-religion ». Il a été proposé comme terme général, englobant d'autres termes comme « athéisme », « laïcisme », etc. (Lee 2012).

S'agissant spécifiquement de l'étude de la religion ou des religions à l'école, la terminologie de cette discipline transposée au niveau international engendre de nombreuses confusions. Ainsi, ce qu'on nomme généralement *religious education* (éducation religieuse) aux Etats-Unis d'Amérique et en République d'Irlande, pour prendre deux exemples, s'appelle souvent *religious nurture* (culture religieuse) ou *religious instruction* (instruction religieuse) en Angleterre.

Ce qu'on nomme en Angleterre *religious education*, étude des religions dans les écoles publiques, généralement considérée comme impartiale, s'appelle *religion education* (éducation à la religion) aux Etats-Unis et en Afrique du Sud. En France, où la place de l'étude des religions dans l'enseignement public est encore incertaine, on parle de « fait religieux » pour désigner des connaissances « sur les religions » transmises via diverses disciplines et non dans le cadre d'une matière à part. L'« enseignement du fait religieux » est souvent traduit en anglais par *education about religious facts* (éducation sur les faits religieux), mais, d'après une source du Conseil de l'Europe, le « fait religieux » pourrait être rendu selon les contextes par *religion and beliefs*, *religions and beliefs* (tous deux au pluriel) et *religions and belief systems* (religions et systèmes de convictions, au sens de systèmes non fondés sur la foi) (Conseil de l'Europe 2009).

## Que sont les religions ?

Les considérations ci-dessus appellent une question : que sont les religions ? Dans le domaine de l'étude des religions, les notions de « religion » et de « religions » font l'objet de vifs débats. A une extrémité du spectre, les religions sont considérées comme des phénomènes clairement définissables et distincts, dotées de leurs propres prétentions à la vérité (Wright 2008, par exemple). A l'autre extrémité, la religion et les religions sont « déconstruites » et considérées comme de simples éléments de culture (Fitzgerald 2000, par exemple). Il existe une position intermédiaire, consistant à voir les religions comme clairement identifiables mais ayant chacune un certain degré de diversité interne et des frontières controversées, et liées aux autres religions par un « air de famille » (Flood 1999 ; Jackson 1997 ; 2008). De ce point de vue, les « religions » sont bien des expressions culturelles, mais ne se réduisent pas à un simple aspect de la culture humaine. Elles se réfèrent à une transcendance (souvent, mais pas toujours théiste), se concentrent sur les questions existentielles et reconnaissent la puissante influence contemporaine de la mondialisation et de

la localisation, avec des évolutions, d'une part, vers des positions individualistes et, d'autre part, vers des positions autoritaires (les fondamentalismes, par exemple).

## Spiritualité, spirituel

L'usage de termes comme « éducation spirituelle » ou « éducation à la spiritualité » complique encore la situation. Ces derniers peuvent s'appliquer à la religion ou aux religions dans leur acception habituelle, avec par exemple des expressions comme « spiritualité chrétienne » ou « spiritualité bouddhiste ». Pour certains auteurs, la spiritualité est nécessaire à la religion mais la religion n'est pas nécessaire à la spiritualité (Fry *et al.* 2005). Pour d'autres, la spiritualité est associée à l'expérience personnelle de la transcendance, alors que la « religiosité » est associée aux institutions religieuses et aux dogmes et rites prescrits (Zinnbauer *et al.* 1997). Souvent, « spiritualité » est employé dans un sens plus postmoderne, pour désigner des acceptions non conventionnelles des religions (par exemple, une position philosophique humaniste associée à une éthique fondée sur le christianisme), synthétiser des idées et des valeurs issues de plusieurs traditions religieuses ou désigner des formes de spiritualité « non religieuse », sans référence directe aux religions.

## Interprétation de la vie : *livsåskådning*

Certains auteurs, en particulier d'Europe septentrionale, relient la « religion » aux visions laïques du monde en utilisant la notion de « vie » ou d'« existence » : sens de la vie, posture existentielle, philosophie de vie, vision de la vie, etc. Il existe en Scandinavie une tradition particulière de recherches, qui a été inaugurée par l'utilisation par Anders Jeffner du terme *livsåskådning* (Jeffner 1981) et qui a eu beaucoup d'influence dans les pays nordiques à partir des années 1970 à travers plusieurs études théoriques et empiriques (voir le chapitre 7).

## Connaissance des religions

Le terme de *religious literacy*, qu'on pourrait traduire par « connaissance des religions », est employé dans au moins trois sens différents :

- ▶ un apprentissage portant sur les religions, ouvert et impartial, axé notamment sur la connaissance du vocabulaire religieux (Moore 2007) ;
- ▶ une étude des religions accompagnée de jugements les concernant, selon une vision particulière des connaissances et de la vérité (Wright 1998) ;
- ▶ une instruction religieuse (Felderhof 2012).

Dans notre contexte, le premier sens est le plus pertinent pour le type d'étude des religions et des convictions envisagé dans la recommandation, en lien avec l'éducation dans des écoles publiques ouvertes à tous.

## Terminologie autour de la « compréhension »

Au chapitre précédent, nous avons établi une distinction utile entre « compréhension des religions/de la religion » et « compréhension religieuse » (Cox 1983). La

« compréhension des religions » est une aptitude que tous les citoyens peuvent partager, à divers degrés, alors que la « compréhension religieuse » ne peut être développée que par des personnes qui appartiennent à une religion et qui la pratiquent. Ces aptitudes sont liées entre elles. Par exemple, la compréhension d'une religion différente de la sienne peut contribuer à sa propre compréhension religieuse. De même, la compréhension religieuse dont fait preuve une personne au sein d'une tradition particulière pourra l'aider à comprendre une position religieuse différente. Ce point de vue est inhérent aux approches de la compréhension des religions fondées sur le dialogue ou l'œcuménisme. Cependant, il n'est pas nécessaire d'être croyant ou pratiquant pour développer une certaine compréhension des religions.

## **Éducation multiculturelle et interculturelle**

Les termes d'« éducation multiculturelle » et d'« éducation interculturelle » sont utilisés de diverses manières, et parfois l'un pour l'autre. Alors que certains auteurs – en anthropologie culturelle, par exemple – utilisent le terme « multiculturel » d'une manière très souple et non essentialiste (voir par exemple Goodenough 1976), certaines des premières descriptions de l'éducation multiculturelle représentaient les religions et les cultures comme des entités figées (voir l'analyse de Jackson 1997, 2004, 2011a). En éducation multiculturelle, chaque culture était souvent présentée comme un système fermé, associé à une vision fixe et immuable de l'appartenance ethnique. Cette approche évitait de s'intéresser aux rapports de pouvoir au sein des différents groupes culturels et négligeait le débat universitaire concernant la nature des cultures. Contre cette vision fermée des cultures, certains auteurs ont parlé de « multiculturalisme critique » (May 1999 : 33) ou de « multiculturalisme réflexif » (Rattansi 1999 : 77), pour désigner des approches critiques envers les visions essentialistes de la culture et reconnaissant la diversité interne aux cultures et le rôle des rapports de pouvoir dans leur formation. Cette approche est renforcée par les données empiriques montrant le multiculturalisme comme le résultat de négociations collectives et de constantes luttes de pouvoir entre différences culturelles, ethniques et raciales (Baumann 1996, 1999, par exemple).

Malgré ces usages plus critiques et nuancés, le terme de « multiculturel » reste souvent employé – de plus en plus dans un contexte politique – d'une manière négative, qui continue de sous-entendre l'idée de cultures figées et séparées se côtoyant au sein de la société. Dans le discours politique, le « multiculturalisme » est souvent associé à des politiques qui perpétuent cette vision (Vertovec et Wessendorf 2010). En partie en réaction à ce débat toujours en cours sur le multiculturalisme, le terme « interculturel » a gagné en popularité ; il est utilisé dans les débats et ouvrages du Conseil de l'Europe (Barrett 2013). Dans tous les cas, les approches de l'étude des religions et des convictions non religieuses prônées par la recommandation du Conseil de l'Europe entrent en résonance avec des visions de l'éducation interculturelle qui prêtent une attention particulière à une analyse fouillée de la culture et de la religion, et aux complexités de la construction de la culture dans la vie de chacun, dont les élèves. Cette interprétation nuancée doit aussi s'appliquer au terme de « diversité ».

## Conclusion

Ce qui précède souligne la nécessité, pour les décideurs politiques, les responsables d'établissements et les formateurs d'enseignants, de faire preuve de clarté dans l'usage de la terminologie comme dans la formulation de leurs buts et de leurs objectifs. Comme le résume Abdeljalil Akkari (2012) :

« Non seulement le passage d'une langue à une autre est redoutable pour de nombreux termes mais la connotation historique et politique des mots est différente selon les contextes nationaux. Cette confusion terminologique n'est pas favorable à une opérationnalisation dans les écoles, les classes et les programmes scolaires de l'éducation à la diversité religieuse. Elle exige de la part des chercheurs un effort particulier pour définir des termes communs et analyser la perception des différents termes par les acteurs scolaires. »

En termes pratiques, il est recommandé aux décideurs, aux établissements scolaires, aux formateurs d'enseignants et à toutes les parties prenantes :

- ▶ d'expliquer le sens des termes clés utilisés dans les documents d'orientation, les programmes, etc. Il peut être utile de faire figurer, dans certains documents, un glossaire dans lequel les termes clés seront définis ;
- ▶ de distinguer clairement le sens descriptif d'un terme de son sens normatif. Par exemple, de nombreux auteurs utilisent des termes tels que laïcité, pluralité, modernité ou postmodernité dans un sens purement descriptif, tandis que leurs équivalents – laïcisme, pluralisme, modernisme, postmodernisme – sont utilisés comme des termes normatifs ;
- ▶ de présenter clairement les raisons d'étudier les religions et les visions non religieuses du monde, en énonçant les buts généraux et les objectifs spécifiques visés ;
- ▶ de consulter les acteurs clés au cours de l'élaboration des documents d'orientation et des programmes, et de chercher à s'accorder sur l'usage de certains termes ;
- ▶ d'encourager les élèves à se pencher sur les différents sens des termes spécialisés.

## Chapitre 4

# Comprendre les religions : compétences et pédagogies

---

### Introduction

L'enquête menée met en évidence une préoccupation autour de deux questions liées : le développement des compétences des élèves et des enseignants en matière de compréhension des religions, et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le présent chapitre traite du développement des compétences interculturelles des enseignants et des élèves, à partir des discussions d'experts en cours au Conseil de l'Europe au moment de la rédaction d'*Intersections*. Les discussions portaient aussi sur les approches pédagogiques mises en œuvre pour promouvoir la compréhension des religions. Le présent chapitre propose, à titre d'illustration, deux approches pédagogiques pour l'étude des religions à l'école, qui sont mentionnées dans la recommandation et vont dans le sens de la vision des compétences interculturelles présentée plus loin. Elles peuvent être adaptées à des situations et des besoins particuliers, et combinées à d'autres approches. Grimmitt (2000) et Keast (2007) présentent des démarches pédagogiques supplémentaires ; en outre, une intéressante approche contextuelle, proche des principes de l'éducation interculturelle, a été développée en Norvège (Leganger-Krogstad 2011).

L'intégration de l'étude des convictions non religieuses à celle des religions est spécifiquement traitée au chapitre 7, qui suggère quelques adaptations des approches pédagogiques données en exemple ci-dessous. Les besoins en formation des enseignants, qui doivent être préparés à enseigner une combinaison de visions religieuses et non religieuses du monde, sont également abordés au chapitre 7.

L'objectif fondamental de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle est de développer la compréhension des religions. Cela passe par l'acquisition de compétences, qui englobent des connaissances sélectionnées, l'acquisition et l'application de savoir-faire pertinents, et l'adoption d'attitudes appropriées, dans un contexte de défense de certaines valeurs, dont la tolérance, le respect du droit d'autrui à observer ou non une religion, la dignité humaine et le sens civique.

Sur la base des discussions sur les compétences interculturelles en cours au Conseil de l'Europe, nous partons de l'idée que chacun peut, en principe, parvenir à un certain degré de compréhension des religions ainsi que des points de vue des croyants/pratiquants. Comme indiqué plus haut, chez les personnes croyantes, les compétences en « compréhension religieuse » permettent souvent de compléter ou de faciliter les compétences en « compréhension des religions ».

## **Compétences interculturelles des élèves et compréhension des religions**

La recommandation est claire sur les aspects généraux des compétences à développer chez les élèves étudiant les convictions religieuses et non religieuses. Les compétences devraient être développées :

- ▶ en suscitant des attitudes de tolérance et de respect à l'égard du droit d'avoir une conviction particulière, attitudes fondées sur la reconnaissance de la dignité et des libertés fondamentales inhérentes à chaque être humain ;
- ▶ en entretenant une sensibilité à la diversité des religions et des convictions non religieuses comme l'une des richesses de l'Europe ;
- ▶ en s'assurant que l'enseignement de la diversité des religions et des convictions non religieuses est compatible avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme et au respect de l'égalité de dignité de tous les individus ;
- ▶ en favorisant la communication et le dialogue entre des personnes de cultures, de religions et de convictions non religieuses différentes ;
- ▶ en promouvant des attitudes de civilité et de modération dans l'affirmation identitaire ;
- ▶ en donnant la possibilité de créer des espaces de dialogue interculturel afin de prévenir les clivages religieux ou culturels ;
- ▶ en favorisant la connaissance des différents aspects (symboles, pratiques, etc.) de la diversité religieuse ;
- ▶ en abordant les questions délicates ou controversées que la diversité des religions et des convictions non religieuses peut susciter ;
- ▶ en suscitant une capacité d'analyse critique et de réflexion en ce qui concerne la compréhension des perspectives et des modes de vie des différentes religions et convictions non religieuses ;
- ▶ en combattant les préjugés et les stéréotypes vis-à-vis de la différence qui font obstacle au dialogue interculturel et en éduquant au respect de l'égalité de dignité de tous les individus ;
- ▶ en favorisant le développement d'une capacité d'analyse et d'interprétation impartiales des multiples informations relatives à la diversité des religions et des convictions non religieuses, tout en respectant les convictions religieuses ou non religieuses des élèves et sans porter préjudice à l'éducation religieuse dispensée en dehors de la sphère de l'enseignement public (Conseil de l'Europe 2008a).

Une publication du Conseil de l'Europe, *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (Barrett et al. 2013), présente la compétence interculturelle comme

une combinaison de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes qui permettent aux apprenants :

- ▶ de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ;
- ▶ de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ;
- ▶ d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ;
- ▶ de s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle.

Le document identifie les savoir-faire et les attitudes pertinents, et propose une foule d'idées pour développer les compétences interculturelles dans différents contextes éducatifs. Nous proposons ci-dessous quelques idées clés pour le développement des compétences interculturelles, illustrées par des exemples d'approches pédagogiques pour la « compréhension des religions ». L'ouvrage *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* insiste sur la compréhension d'autrui dans le contexte culturel, souvent complexe, qui lui est propre. Cette compréhension se développe en partie au travers des relations avec les autres. Le document affirme également qu'en réfléchissant à cette compréhension, les apprenants peuvent aussi mieux s'appréhender eux-mêmes et prendre conscience des diverses influences qui s'exercent sur eux. Cette démarche repose sur des valeurs implicites, décrites par un auteur comme « une vision civique de la connaissance, qui appelle à *penser et agir de façon responsable* en plus de développer certaines connaissances, compétences et attitudes » (Poulter 2013). Ces valeurs sous-jacentes ont des conséquences sur la manière dont les jeunes participent aux prises de parole et font partie de la réflexion en cours au Conseil de l'Europe sur les compétences interculturelles (voir le chapitre 5, « La classe comme espace sécurisant », et le chapitre 8 sur les questions de droits de l'homme).

## Exemples d'approches pédagogiques

Nous donnons, à titre d'illustration, deux exemples d'approches pédagogiques de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle mentionnées dans la recommandation. Chacune peut être utilisée pour développer les connaissances, savoir-faire et attitudes qui constituent les compétences interculturelles. Les exemples, présentés dans des encadrés, ont vocation à être adaptés pour s'appliquer dans des contextes différents. Ces deux approches sont l'approche interprétative (Jackson 1997, 2004 : chapitre 6, 2011*b*) et l'approche dialectique (Ipgrave 2001 ; 2003 ; 2013, par exemple). Elles encouragent toutes deux les élèves à participer activement au processus d'apprentissage, et même à contribuer à la conception et à la révision des méthodes.

L'approche interprétative encourage « une compréhension flexible des religions et des convictions non religieuses, en évitant de les placer dans un cadre préétabli et rigide » (Conseil de l'Europe 2008*a*). Elle peut être utilisée dans des classes dont les élèves ont des religions différentes ou pas de religion, mais aussi dans des classes où la diversité est moins marquée.

L'approche dialectique, qui permet aux élèves d'« engager un dialogue » avec « d'autres personnes possédant des valeurs et des idées différentes » (Conseil de

l'Europe 2008a), est particulièrement utile dans les classes présentant une diversité religieuse et culturelle mais peut être adaptée à des situations différentes.

Ces deux approches visent à établir dans la classe une atmosphère « sécurisante » (voir le chapitre 5). Bien sûr, d'autres approches pédagogiques peuvent être associées à l'idée de compétences présentée dans le document du Conseil de l'Europe précité, et les lecteurs sont encouragés à adapter ou à développer les méthodologies en fonction de leurs contextes et de leurs besoins particuliers.

## L'approche interprétative

L'approche interprétative se concentre sur les relations dynamiques qui existent entre les religions, les différents types de groupes qui les composent et les personnes qui s'identifient à ces groupes. Elle vise à éviter l'application de stéréotypes en reconnaissant que des personnes de telle ou telle tradition religieuse peuvent vivre, comprendre et présenter leur religion d'une façon qui diffère sur certains points des généralités énoncées, par exemple, dans les manuels scolaires. L'approche interprétative tient compte des résultats de recherches qui montrent le sentiment, chez certains jeunes, que certains supports utilisés en classe présentent leur religion de manière imprécise ou inexacte (par exemple Jackson *et al.* 2010 ; Moulin 2011).

L'approche interprétative appréhende les individus dans le contexte des différents groupes, habituellement religieux, auxquels ils appartiennent. Pour comprendre ces groupes, il faut aussi comprendre plus largement la religion à laquelle appartiennent les individus concernés. Le processus d'apprentissage peut prendre plusieurs directions. Le point de départ peut être une personne, un certain type de groupe religieux (par exemple une secte ou une branche d'une religion) ou une religion en général, comme le christianisme, l'islam ou l'hindouisme. L'idée clé est que l'examen des relations entre individus, groupes et religions au sens large permet de mieux comprendre les religions.

Cette approche incite aussi les élèves à essayer d'interpréter le vocabulaire et les symboles religieux. En partant de ce qu'ils savent déjà, ils doivent solliciter leur imagination pour tenter de saisir les symboles religieux des autres.

En outre, de même que l'ouvrage du Conseil de l'Europe *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* voit la réflexion des élèves sur leur apprentissage comme un moyen de connaissance de soi, l'approche interprétative met en avant l'idée de réflexivité.

L'approche interprétative se concentre sur trois principes clés pour l'étude des religions :

- ▶ les religions sont décrites ou présentées aux apprenants (représentation) ;
- ▶ les apprenants interprètent le vocabulaire et les symboles religieux (interprétation) ;
- ▶ les apprenants réagissent à ce qu'ils apprennent sur les religions (réflexivité).

Autour de ces trois principes généraux, les enseignants et les formateurs d'enseignants peuvent laisser libre cours à leur créativité, concevoir leurs propres stratégies pour répondre aux besoins de leurs groupes d'élèves. On trouvera dans Ipgrave

*et al.* (2009) et Miller *et al.* (2013) plusieurs exemples de stratégies utilisées par des enseignants (souvent au plus près des besoins de leurs élèves) et par des formateurs d'enseignants pour appliquer les principes de l'approche interprétative.

## Représentation

S'agissant de la représentation des religions, l'approche interprétative utilise trois « niveaux » liés entre eux.

### Individus

Chaque individu est unique. C'est à ce niveau qu'on peut cerner au mieux le visage humain des religions et recueillir des récits personnels allant à l'encontre des stéréotypes. Les récits peuvent émaner de personnalités mondialement connues, d'entretiens avec des habitants ou des élèves eux-mêmes. Comme noté ci-dessus, plusieurs projets de recherches ont montré le sentiment, chez certains jeunes, que beaucoup de manuels et supports pédagogiques ne correspondent pas à leurs connaissances et expériences comme individus appartenant à un groupe ou à une tradition particulière (par exemple, Jackson *et al.* 2010 ; Moulin 2011). L'approche interprétative vise à donner la parole aux jeunes sur ce sujet.

### Groupes

Le niveau suivant est celui du « groupe ». Il peut s'agir d'un courant ou d'une branche d'une religion, combiné ou non à d'autres types de groupes, ethniques par exemple. Un projet ou des travaux autour d'une famille de tradition musulmane ou d'une église locale, par exemple, peuvent livrer des informations sur les groupes et influencer sur notre compréhension de la religion au sens plus large.

### Religions

Le niveau le plus large est la religion ou la « tradition religieuse ». Ainsi, le « christianisme » englobe de nombreuses branches et manifestations culturelles différentes. D'emblée, il est clair que personne ne peut en connaître parfaitement tous les aspects. En outre, différentes personnes, extérieures ou non à la tradition concernée, peuvent avoir une définition différente du champ de la religion. Cela n'a pas d'importance. Chacun de nous (élève ou enseignant) peut se forger progressivement une idée des religions et des relations qu'elles entretiennent. Chaque fois que nous apprenons quelque chose de nouveau, notre vision précédente est remise en question et peut se modifier. C'est à ce niveau qu'il est le plus judicieux d'examiner et d'analyser les concepts clés. Une compréhension provisoire des concepts clés offre un cadre, qui peut être modifié à mesure que l'apprentissage progresse.

Nous n'avons pas distingué trois niveaux dans l'intention de fragmenter les religions. Ce sont les relations entre individus, groupes et religions, pris ensemble, qui peuvent livrer des connaissances sur la religion telle qu'elle est vécue et pratiquée, y compris par les élèves de l'école. Les trois niveaux peuvent aussi offrir différents points de départ à l'étude des religions : le point de vue religieux d'une personne,

comme Martin Luther King ou le dalaï-lama ; le point de vue d'une communauté ou branche particulière au sein d'une religion (voir le chapitre 9 pour des exemples de thèmes appelant des contacts avec l'extérieur de l'école) ; ou l'étude d'un texte central pour toute une tradition religieuse.

## Interprétation

L'idée clé, ici, est de tenter sincèrement de comprendre autant que possible le sens du vocabulaire religieux d'une autre personne. Il ne s'agit pas de supprimer sa propre compréhension pour entrer en empathie avec quelqu'un d'autre. Il faut plutôt, en s'appuyant sur ses propres connaissances à un moment donné, mobiliser son imagination pour comprendre les explications d'une autre personne, même si nous avons une vision du monde très différente de celle de l'individu, du groupe ou de la religion étudiés. Par exemple, différentes définitions personnelles du terme de « souffrance », fournies par les élèves, peuvent servir de point de départ pour comprendre la complexe notion bouddhiste de *dukkha*, souvent traduite par souffrance, anxiété, frustration ou insatisfaction.

Cette approche tient compte du fait que toutes les personnes croyantes n'utilisent pas le vocabulaire religieux de la même manière. Certaines l'utilisent toujours au sens premier, d'autres de façon métaphorique dans certains contextes, si bien que le sens exprimé peut s'écarter de la signification littérale des mots. On peut aussi procéder à des entretiens et demander directement à des personnes ce qu'elles veulent dire quand elles utilisent tel ou tel terme religieux (voir le chapitre 9).

## Réflexivité

L'approche interprétative cherche à dégager le sens du vocabulaire, des symboles et des modes de vie religieux, mais anticipe aussi la discussion sur les questions de vérité et de relations entre sens et vérité (par exemple, que veut-on dire exactement lorsqu'on affirme que telle ou telle chose est « vraie » ?).

La réflexivité englobe toutes les occasions qu'ont les élèves de réfléchir à leurs propres visions et valeurs en lien avec ce qu'ils ont appris. Il ne s'agit pas d'adopter les points de vue qui ont été étudiés, mais d'utiliser ses nouvelles connaissances pour prendre conscience de ses propres positions et les examiner d'un œil critique. Le terme allemand de *Bildung* est pertinent ici puisqu'il englobe non seulement le savoir et la compréhension mais aussi une dimension réflexive.

La réflexivité suppose aussi de pouvoir prendre ses distances avec le matériau étudié pour le critiquer de façon constructive. Les deux temps de la réflexivité (s'approcher de l'objet d'étude pour se mettre autant que possible à la place des autres, et prendre ses distances avec l'objet pour exercer son sens critique) peuvent donner lieu à plusieurs activités, dont voici quelques exemples :

- ▶ **Conscience de soi** : mieux prendre conscience de ses opinions et de ses préjugés actuels, et apprendre à les examiner et à les remettre en cause (en cherchant à distinguer les influences qui peuvent les avoir produits).

- ▶ **Valeurs associées aux autres religions** : prendre note des valeurs des individus/ groupes/religions étudiés qui sont ancrées dans une tradition religieuse et les comparer à ses propres valeurs. On identifiera ainsi notamment les valeurs partagées, bien qu'associées à des modes de vie différents, ou des valeurs qui coïncident partiellement avec les nôtres mais ne sont pas identiques (voir le chapitre 8 sur les droits de l'homme).
- ▶ **Intérêt des valeurs des autres** : quelles sont les répercussions/les contributions éventuelles des valeurs des individus/groupe/religions étudiés sur les valeurs sociales, telles que la citoyenneté ? Cette question amène à s'interroger sur la tolérance envers les autres visions du monde et sur le respect de ces visions ou des manières dont chacun les traduit dans la pratique (dois-je respecter telle ou telle position ?), ainsi qu'à comprendre pourquoi les valeurs ou les actions de certains individus et groupes peuvent être reconnus par la société dans son ensemble comme contribuant positivement à la cohésion sociale.
- ▶ **Points communs et différences avec ses propres convictions et valeurs** : étudier les différences, les similitudes et les points de rencontre entre ses propres convictions et celles d'autres individus dans le contexte des traditions et groupes religieux auxquels ils appartiennent.
- ▶ **Amélioration des méthodes d'apprentissage** : réfléchir aux méthodes utilisées à ce jour et proposer des modifications pour approfondir et améliorer la compréhension des autres.

## **Adaptation des activités réflexives aux différents contextes nationaux**

Dans certains contextes nationaux, toutes les activités réflexives mentionnées ci-dessus sont possibles en classe, à condition d'être dûment balisées et conduites par l'enseignant, dans le respect de règles de base de courtoisie, etc. Dans d'autres contextes nationaux, discuter d'opinions personnelles est jugé inapproprié. En pareilles circonstances, on peut s'en tenir à examiner les implications des convictions et des valeurs issues de certains contextes pour les valeurs sociales (et non personnelles) au sein de la société, notamment concernant la citoyenneté, les préjugés, la compréhension interculturelle et interreligieuse. On pourra se reporter à l'ouvrage de Bruce Grelle sur ce type d'activité réflexive dans le contexte américain (Grelle 2006).

## **Compétences interculturelles et approche interprétative**

Comment utiliser l'approche interprétative pour améliorer les compétences interculturelles ? Les principes clés de l'approche interprétative peuvent se décliner en connaissances, savoir-faire et attitudes requis pour développer les compétences interculturelles, tels qu'approfondis dans la publication du Conseil de l'Europe *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (exemples ci-dessous).

**La représentation** demande les compétences suivantes :

connaître et comprendre :

- ▶ les concepts clés associés à une religion/tradition religieuse particulière ;

- ▶ les points de vue, pratiques et convictions des groupes appartenant à une religion particulière ;
- ▶ des extraits des textes fondamentaux, certains faits historiques, etc. ;
- ▶ des exemples montrant la diversité des convictions et des pratiques au sein des religions ;

savoir :

- ▶ écouter des personnes d'autres religions ;
- ▶ interagir avec des personnes d'autres religions ;
- ▶ recueillir des informations fiables sur les autres religions ;
- ▶ faciliter des échanges au sujet des religions ;

adopter des attitudes telles que :

- ▶ respecter le droit d'une personne à avoir un point de vue religieux ou non religieux particulier ;
- ▶ se montrer ouvert aux personnes de religions et de cultures différentes ;
- ▶ se montrer ouvert à un apprentissage concernant des religions différentes ;
- ▶ être prêt à suspendre son jugement ;
- ▶ être prêt à tolérer l'ambiguïté ;
- ▶ apprécier la diversité religieuse et culturelle.

**L'interprétation** demande les compétences suivantes :

connaître et comprendre :

- ▶ les concepts clés associés à une religion particulière ;
- ▶ les points de vue, pratiques et convictions des groupes appartenant à une religion particulière ;

savoir :

- ▶ faire preuve d'empathie ;
- ▶ voir les choses sous plusieurs angles ;
- ▶ interagir avec des personnes de religions différentes et les écouter ;
- ▶ participer à une discussion ;

adopter des attitudes telles que :

- ▶ se montrer ouvert aux personnes ayant des convictions/appartenant à des religions ou des courants religieux différents des nôtres ;
- ▶ être prêt à suspendre son jugement et à tolérer l'ambiguïté ;
- ▶ apprécier la diversité religieuse et culturelle ;
- ▶ faire preuve de souplesse dans l'expression de sa culture et sa manière de communiquer.

**La réflexivité** demande les compétences suivantes :

connaître et comprendre :

- ▶ les concepts clés associés à une religion/tradition religieuse particulière ;
- ▶ les points de vue, pratiques et convictions des groupes appartenant à une religion particulière ;
- ▶ ses propres opinions et présupposés ;

savoir :

- ▶ écouter des personnes d'autres religions/groupes religieux ;

- ▶ interagir avec des personnes d'autres religions/groupes religieux ;
- ▶ faire preuve d'empathie ;
- ▶ voir les choses sous plusieurs angles ;
- ▶ évaluer différents points de vue religieux et non religieux, y compris le sien ;
- ▶ prendre conscience de ses propres jugements et préjugés ;
- ▶ faire preuve de souplesse et de capacité d'adaptation dans sa manière de communiquer et d'exprimer sa culture ;

adopter des attitudes telles que :

- ▶ se montrer ouvert à la réflexion sur ses propres affirmations et convictions ;
- ▶ être prêt à apprendre des autres ;
- ▶ être prêt à exercer une critique équilibrée et distanciée des différentes positions religieuses et non religieuses.

L'exemple ci-dessous montre une utilisation imaginative des principes clés de l'approche interprétative. Kevin O'Grady est enseignant dans un établissement public général situé en zone urbaine, dans le nord de l'Angleterre. Ses élèves étaient presque tous « blancs », âgés de 12 et 13 ans et (au début) faiblement motivés. Aucun des élèves de sa classe ne venait d'une famille musulmane.

### **Recherche active et approche interprétative**

■ « Avec une classe, j'ai mené un projet de recherche active sur plus de douze semaines, en utilisant l'observation de la classe, les entretiens en groupe et l'analyse des carnets de bord tenus par les élèves. Les élèves ont contribué à la recherche en indiquant leurs propres préférences et centres d'intérêt. Leurs contributions ont aidé à planifier notre travail sur l'islam. Les élèves notaient dans leurs carnets de bord leurs nouvelles idées et leur évaluation du travail en cours. Ils notaient aussi leurs réponses aux questions que je leur posais lors des entretiens en groupe.

■ J'ai analysé le contenu des carnets de bord et révisé notre programme d'étude pour tenir compte des idées des élèves. Cela m'a permis de leur faire étudier l'islam au travers de thèmes qui les intéressaient particulièrement.

■ Je suis passé de l'intérêt des élèves pour les vêtements et la mode (thème récurrent dans les carnets de bord) à leurs questions sur le code vestimentaire musulman, en utilisant des exemples tirés de récits sélectionnés dans les médias pour les relier plus largement à l'islam. L'intérêt pour la signification symbolique des vêtements et la fascination pour la mode expliquent l'intérêt des élèves pour le code vestimentaire musulman. Ces centres d'intérêt ont été intégrés aux cours. Nous avons aussi travaillé sur les attitudes des élèves envers la façon de s'habiller, en les mettant en regard des codes musulmans. L'objectif général était d'amener les élèves, via l'étude de documents sur l'islam, à réévaluer leurs propres attitudes, que ce soit concernant l'habillement, la vie de famille ou toute autre question qu'ils auraient soulevée.

■ Pour étudier l'islam, les élèves ont jugé importantes des activités comme les arts plastiques, l'écriture créative et le débat sur des vidéos, mais leur préférence est allée à l'art dramatique. Les questions soulevées portaient à la fois sur l'islam (les musulmans, les convictions et concepts islamiques) et sur les individus et la société (questions personnelles et religieuses, questions sur la société et sur le monde).

■ Le contenu des carnets de bord des élèves, ainsi que mes propres observations, a confirmé l'importance accordée par les élèves à l'apprentissage sur eux-mêmes, ainsi que sur l'islam. Ils ont aussi soulevé le thème de l'identité ethnique et raciale, ce qui a donné l'occasion de l'approfondir, contribuant à l'éducation civique et interculturelle aussi bien qu'à l'étude des religions.

■ Parmi les activités proposées par les élèves figurent – dans l'exemple du code vestimentaire musulman – l'analyse des liens entre harcèlement et habillement, des recherches sur les codes vestimentaires musulmans et l'utilisation du théâtre pour comprendre comment on peut se sentir lorsqu'on se voit interdire de porter une forme religieuse de vêtement à l'école. J'ai constaté avec satisfaction que les élèves montraient beaucoup de maturité dans les débats suivant ces activités.

■ Nous avons abordé la question de la représentation de l'islam comme religion et des musulmans, à l'école, dans la famille et dans les médias. Nous avons pour cela discuté du sens des concepts et des symboles clés (dont l'habillement). Les aspects de réflexivité ont été couverts par les allers-retours entre les intérêts et préoccupations des élèves et leurs équivalents dans les exemples que nous avons étudiés ».

Pour en savoir plus sur les travaux de Kevin O'Grady, on pourra consulter O'Grady 2008 ; 2009 ; 2013.

## L'approche dialectique

Plusieurs approches pédagogiques centrées sur le dialogue ont été développées pour l'étude des religions avec des enfants et des jeunes (Castelli 2012 ; Ipgrave 2013 ; Jackson 2004, chapitre 7 ; Keast 2007 ; Leganger-Krogstad 2011 ; Weisse et Knauth 1997). Certaines recherches menées dans le cadre du projet REDCo (« La religion dans l'enseignement : contribution au dialogue ou facteur de conflit dans des sociétés européennes en mutation »), mises en avant au chapitre 5 sur l'« espace sécurisant », sont très pertinentes pour la thématique du dialogue comme approche pédagogique (voir par exemple les travaux de Knauth, von der Lippe, Kozyrev et Schihalejev). Le dialogue requiert de l'élève des attitudes et savoir-faire lui permettant d'accueillir des idées et des façons de penser différentes des siennes. Il suppose la capacité de « poser des questions, écouter, réfléchir, raisonner, expliquer, spéculer et approfondir des idées ; d'analyser les problèmes, formuler des hypothèses et développer des solutions ; de discuter, argumenter, examiner les données, défendre, sonder et évaluer les arguments » (Alexander 2006 : 5). L'approche de Castelli, qu'il nomme

*faith dialogue* (« dialogue des convictions »), intègre une exploration des visions religieuses et non religieuses du monde, dans le but de développer des savoir-faire et des attitudes permettant aux élèves à la fois de réagir aux convictions des autres et d'articuler les leurs (Castelli 2012).

L'approche du dialogue par Ipgrave – que nous prendrons ici en exemple – s'est avérée pertinente dans les établissements scolaires dont la population appartient à plusieurs cultures et religions différentes. Elle s'appuie sur la curiosité des enfants pour les questions religieuses et sur leur capacité à utiliser le vocabulaire religieux appris en échangeant avec leurs pairs dans leur établissement et dans les établissements partenaires. Les travaux d'Ipgrave ont été développés en collaboration avec des élèves d'école primaire âgés de 8 à 11 ans, mais peuvent être adaptés à des élèves plus âgés (Ipgrave 2003 ; 2013).

Dans cette approche, l'enseignant joue souvent un rôle de modérateur, suscitant et clarifiant les questions, et une grande latitude est laissée aux élèves, considérés comme des agents de l'enseignement et de l'apprentissage. Une telle approche, d'après les constats qui ont pu être faits, renforce l'estime de soi des élèves, leur donne l'occasion de développer leur sens critique, permet aux élèves en difficulté de s'exprimer et crée une atmosphère de réflexion sérieuse. Elle aide aussi les enfants à se confronter à des idées et des concepts de différentes traditions religieuses, à réfléchir à leurs contributions et à justifier leurs propres opinions. Les enfants parlent aussi de la manière dont ils sont parvenus à leurs conclusions, et sont incités à reconnaître la possibilité de points de vue différents et à se montrer ouverts aux arguments des autres.

Les essais d'application de cette approche montrent que l'expérience directe de la pluralité religieuse (ou le contact indirect, par courrier électronique) motive les enfants à s'intéresser aux questions religieuses. Point à noter, les enfants n'évoluent pas vers une position relativiste, consistant à penser que toutes les religions ont raison (ou se trompent). Le dialogue pratiqué comporte plusieurs éléments :

- ▶ Premièrement, accepter la diversité, les différences et le changement, via des rencontres régulières avec des points de vue, des visions et des idées différents. Ici, on s'appuie sur les diverses expériences et influences vécues par les élèves eux-mêmes.
- ▶ Deuxièmement, être ouvert à la différence et en avoir une vision positive. L'échange de points de vue différents est considéré comme bénéfique pour tous les participants. Cette vision est renforcée par une politique scolaire valorisant la diversité (dans les limites abordées au chapitre 5, sur l'espace sécurisant, et au chapitre 8, sur les droits de l'homme). Les élèves eux-mêmes formulent les règles de base pour l'étude des religions. Les enfants ont mis en avant des idées telles que respecter la religion de chacun, se montrer sérieux lorsqu'on parle des différences et lorsqu'on y réfléchit, et être prêt à apprendre de nouvelles choses, y compris sur sa propre religion. Les élèves sont encouragés à poser leurs propres questions au sujet des autres points de vue sur la religion, et en particulier à préparer les questions qu'ils poseront aux intervenants invités (voir le chapitre 9).
- ▶ Troisièmement, débattre et discuter. Différents stimuli sont utilisés pour susciter des questions et lancer une discussion : récits et autres textes, études

de cas, citations exprimant des points de vue différents, images, extraits de vidéos et exemples d'enseignements de différentes religions. On présente également aux enfants des questions d'éthique (par exemple, faut-il ou non recourir à la violence, tuer un animal, etc.) ou de croyances (par exemple, peut-il y avoir une vie après la mort ?).

## Application du modèle

Pour mettre le modèle dialectique à l'épreuve, initialement au travers d'une recherche active dans une école primaire urbaine, les premières ressources ont été la diversité même de la population scolaire associée à l'expérience d'enfants d'autres écoles primaires locales, avec lesquels les élèves communiquaient par courrier électronique. D'autres voix ont été apportées à la discussion en classe, via :

- ▶ des citations de personnes ayant des convictions ou des points de vue divers ou ayant des positions différentes sur les questions morales débattues par les enfants ;
- ▶ des documents issus de traditions religieuses, dont des extraits ou citations de textes.

Les élèves ont été constamment encouragés à s'intéresser personnellement aux idées et aux concepts issus de différentes traditions religieuses (quel rapport y a-t-il entre cette idée et ce que je pense ?).

Les enfants ont été incités :

- ▶ à réfléchir à leurs contributions et à justifier leurs opinions (pour quelles raisons penses-tu cela ?) ;
- ▶ à se demander comment ils étaient arrivés à leurs conclusions (qu'est-ce qui t'a amené à répondre cela ?) ;
- ▶ à reconnaître que d'autres points de vue étaient possibles (peux-tu imaginer pourquoi certaines personnes pourraient ne pas être d'accord avec toi ?) ;
- ▶ à se montrer ouverts aux arguments des autres (à ton avis, est-ce que X a raison ?).

Des jeux de rôle ont été utilisés pour aider les enfants à se confronter à des points de vue différents. Par exemple, seuls ou en groupe, ils devaient défendre une cause du point de vue d'un groupe d'intérêt particulier. Des élèves de 9 ans ont ainsi discuté pour savoir s'il fallait ouvrir la chasse contre un tigre mangeur d'hommes afin de l'abattre, en endossant les rôles d'un défenseur de l'environnement, d'un touriste, d'un membre du gouvernement et d'un père endeuillé. Ce type d'activité aide les enfants à repérer les valeurs issues de leur milieu, qui ne sont pas forcément identiques à celles des autres enfants – mais peuvent largement coïncider avec elles, et qui correspondent généralement aux valeurs des droits de l'homme (voir le chapitre 8).

Cette approche dialectique fait participer activement les enfants qui discutent de leurs idées, issues de leur expérience à la maison, dans leur entourage et à l'école, et s'appuient sur leurs expériences, connaissances et façons de voir pour apprendre en classe. Les enfants sont considérés comme des agents de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour tirer le meilleur parti des apports des élèves, l'enseignant a plusieurs rôles à jouer : il/elle encourage, préside, interroge, remet en question, et fournit des informations.

## Compétences interculturelles et approche dialectique

Comment utiliser l'approche dialectique pour améliorer les compétences interculturelles ? Les principes clés de l'approche dialectique proposée par Ipgrave peuvent se décliner en connaissances, savoir-faire et attitudes requis pour développer les compétences interculturelles, tels qu'approfondis dans la publication du Conseil de l'Europe *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*.

Par exemple, un dialogue réussi dépend du développement d'attitudes telles que :

- ▶ respecter le droit d'une personne à avoir un point de vue religieux ou non religieux particulier ;
- ▶ apprécier la diversité religieuse et culturelle ;
- ▶ se montrer ouvert aux personnes de religions et de cultures différentes ;
- ▶ se montrer ouvert à un apprentissage concernant des religions différentes ;
- ▶ être prêt à suspendre son jugement ;
- ▶ être prêt à tolérer l'ambiguïté.

Ces attitudes doivent se retrouver dans la politique de l'établissement en général et dans l'éthique des échanges en classe, ainsi que dans les contributions de chaque élève.

Les élèves doivent savoir, entre autres :

- ▶ évaluer les différents points de vue religieux/non religieux, y compris le leur ;
- ▶ prendre conscience de leurs propres jugements et préjugés ;
- ▶ écouter les personnes appartenant à d'autres religions/groupes religieux ;
- ▶ interagir avec des personnes d'autres religions/groupes religieux ;
- ▶ faire preuve d'empathie ;
- ▶ voir les choses sous plusieurs angles.

Cette approche tire parti des connaissances et des expériences préalables des élèves. Les connaissances sont approfondies au moyen d'une série de sources, notamment :

- ▶ le partage des connaissances et des expériences avec les camarades de classe (comment utilisent-ils la terminologie religieuse, quelles sont leurs connaissances et expériences ?) ;
- ▶ d'autres informations contextuelles fournies par l'enseignant : exemples de concepts clés, étude de textes, enseignements et faits historiques fondamentaux, citations exprimant divers points de vue, analyse critique de ressources visuelles et autres (voir le chapitre 6).

## Combinaisons créatives d'approches pédagogiques

Certains enseignants et formateurs d'enseignants puisent dans différentes approches pédagogiques pour créer la leur. Par exemple, un projet mené à Saint-Petersbourg (Russie) associe des idées tirées des approches interprétative, dialectique et autres :

« Notre approche est *interprétative* [...]. Par exemple, nous distinguons [...] trois phases dans le processus éducatif : la représentation, l'interprétation et la réflexion/édification. Le microcycle formé par ces phases se reproduit à chaque nouveau thème abordé, d'abord pendant le cours, puis à plus grande échelle,

lorsqu'une séquence de cours autour d'un même thème s'achève par une séance spéciale de "bilan" [...]. Nous mettons aussi l'accent sur les échanges en classe [...], sur les interprétations des élèves. La recherche du sens des textes et des récits étudiés est une activité clé pour l'apprenant. Notre approche revêt ainsi une qualité *dialectique*, puisque la participation aux discussions devient naturelle et permet de mettre les significations en commun [...]. Nous considérons les apprenants comme des chercheurs, qui veulent comprendre et étudier les thèmes qu'on leur présente » (Kozyrev 2012 : 75).

## Compétences des enseignants

La recommandation souligne l'importance d'une formation initiale et continue de qualité pour renforcer les compétences des enseignants dans ce domaine, et mentionne le recours à des approches pédagogiques appropriées. Elle précise que les enseignants :

- ▶ devraient être à même de constituer des ressources pédagogiques riches et variées ;
- ▶ devraient avoir l'occasion d'échanger des ressources et des expériences réussies, et être à même de les évaluer.

Les occasions d'échanges et de dialogue entre élèves de différents milieux culturels sont également recommandées (voir le chapitre 9 pour des exemples), ainsi que la prise en compte de la nature à la fois locale et mondiale du dialogue interculturel.

Dans son analyse du dialogue en classe et de l'interaction enseignant-élèves en Estonie pour le projet REDCo (avec des élèves de 14 à 16 ans), Schihalejev formule quelques observations sur le rôle de l'enseignant :

- ▶ féliciter les élèves pour leurs réponses sans autre discussion ne contribue pas au dialogue ; on donne l'impression que la « bonne » réponse a déjà été donnée ;
- ▶ un enseignant qui intervient trop dissuade les élèves d'approfondir le sujet : ces derniers ont tendance à se reposer sur les arguments de l'enseignant ou à simplement s'abstenir de participer (Schihalejev 2010 : 166-167).

Lors de leur formation, les enseignants doivent au moins faire eux-mêmes l'expérience des méthodes et possibilités d'apprentissage qui seront offertes aux élèves, afin de développer les compétences nécessaires pour fournir des informations, et animer et modérer avec sensibilité le dialogue entre élèves.

Sur le plan pédagogique, l'intervention active des participants au cours est encouragée (comme dans les approches interprétative et dialectique). Il est hautement souhaitable que les enseignants soient formés aux méthodes d'apprentissage actif et en aient l'expérience, via le développement de la série de savoir-faire et d'attitudes mentionnés plus haut, et comprenant la question délicate de la sélection des contenus.

Les spécialistes des religions ont un net avantage. Cependant, l'expérience montre que des enseignants sensibles à la diversité interne aux religions et au fait que les expressions individuelles et collectives des religions peuvent s'écarter à plusieurs égards des représentations données dans certains manuels sont capables d'élargir leur socle de connaissances au cours de leur travail, à condition d'être correctement

soutenus. Il est particulièrement utile que les enseignants puissent accéder à des connaissances plus pointues et consulter des personnes détenant de telles connaissances lorsque cela s'avère nécessaire. Il va sans dire que l'existence d'une formation initiale et continue de qualité rehausse et renforce la qualité de l'enseignement.

La recommandation du Conseil de l'Europe mentionne spécifiquement la création d'un « espace sécurisant » pour les interactions et le dialogue entre élèves. Les questions liées à ce thème (y compris les compétences des enseignants) sont abordées au chapitre suivant. On se reportera aussi au chapitre 6 pour l'analyse critique de la représentation des religions dans les médias, et au chapitre 9 pour la mise en place de relations positives avec les parents et les membres des différentes communautés, y compris via l'organisation de visites hors de l'école et les contacts avec des élèves d'autres écoles. La formation des enseignants devrait se dérouler dans le cadre de valeurs fondées sur les droits de l'homme, promouvant la dignité humaine et la citoyenneté démocratique (voir le chapitre 8).

## **Conclusion**

Nous avons examiné la notion de « compétences » en lien avec la dimension religieuse de l'éducation interculturelle, en particulier concernant les compétences des élèves. Un modèle de compétences élaboré et débattu au Conseil de l'Europe a été étudié et illustré par deux approches pédagogiques de l'apprentissage des religions. Les exemples donnés mettent en lumière certains aspects clés de l'enseignement de la diversité religieuse, afin de stimuler la mise au point de méthodes adaptées aux contextes nationaux et régionaux. Bien que ces exemples présentent certaines différences, ils se rejoignent sur l'analyse de documents culturels et religieux, et sur la latitude donnée aux élèves, allant dans le sens des travaux du Conseil de l'Europe sur l'éducation interculturelle, et l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (Conseil de l'Europe 2010).

Quelques observations ont été formulées quant au développement des compétences des enseignants et à la nécessité d'une formation initiale et continue de qualité pour les enseignants (comme prévu par la recommandation). Le chapitre suivant se penche sur la création en classe d'un « espace sécurisant » propice à un apprentissage actif, tel que décrit ci-dessus, ainsi que sur l'enseignement de sujets controversés. Le chapitre 7 est consacré à l'enseignement des convictions non religieuses.



## Chapitre 5

# La classe comme espace sécurisant

---

### Introduction

**P**armi les conditions pédagogiques préalables à l'étude de la diversité des religions et des convictions non religieuses à l'école, la recommandation du Conseil de l'Europe mentionne « la mise en place d'un espace d'apprentissage sécurisant pour favoriser l'expression sans crainte d'être jugés ou ridiculisés » (paragraphe 7.1). A cet égard, la recommandation va dans le sens des travaux du Conseil de l'Europe sur les droits de l'homme, l'éducation à la citoyenneté démocratique et le dialogue interculturel (Conseil de l'Europe 2008*b* ; 2010). La question de l'« espace sécurisant » se pose aux concepteurs des politiques aussi bien qu'à la communauté scolaire, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. L'encouragement de formes actives d'apprentissage, où les élèves échangent beaucoup entre eux, peut parfois impliquer des décisions au niveau de l'élaboration des politiques.

La création d'un « espace sécurisant » pour l'étude de la diversité, qui suppose une sensibilité aux convictions et aux valeurs de chaque élève, passe par la reconnaissance de la « diversité interne » et du caractère personnel des visions religieuses et non religieuses du monde (voir le chapitre 7). Comme l'écrit Francesca Gobbo (2012),

« mettre l'accent sur les religions et les convictions non religieuses en éducation interculturelle nous invite (ou nous appelle) à appréhender la diversité non seulement de l'extérieur, mais aussi de l'intérieur ("diversité interne"), étant donné que les identités nationales (ou ethniques) culturelles, linguistiques et religieuses homogènes sont plus souvent une "invention" historique qu'une réalité historique : elles ignorent (ou réussissent à minimiser ou à supprimer) les "mémoires différentes" en fonction desquelles les individus et/ou les collectivités vivent leur vie ».

D'après Francesca Gobbo, la classe doit reconnaître et respecter cette diversité interne, et pouvoir l'utiliser comme ressource. Les approches pédagogiques interprétatives et dialectiques mentionnées plus haut visent à promouvoir une telle atmosphère, propice à des échanges de vues ouverts et respectueux au sein de la classe. Cependant, il faut cultiver une atmosphère sécurisante non seulement en classe, mais aussi dans la politique de l'établissement et dans les relations entre l'école et son environnement (voir le chapitre 9).

## L'« espace sécurisant »

Le présent chapitre se concentre sur la classe. L'expression d'« espace sécurisant » s'est imposée pour désigner l'atmosphère qu'on vise à faire régner en classe. Dans un tel espace, les élèves peuvent exprimer ouvertement leurs opinions et leurs positions, même si celles-ci s'écartent de celles de l'enseignant ou de leurs pairs. Cependant, il doit exister des règles de base comprises et partagées par tous les participants, en termes de courtoisie et de sensibilité, qui assurent l'intégration et le respect des autres.

Les résultats de recherches concernant les valeurs, en lien avec l'éducation religieuse, l'éducation à la citoyenneté ou d'autres domaines de l'enseignement, sont extrêmement intéressants pour planifier et mener à bien des discussions sur les religions et les convictions non religieuses faisant la part belle à la participation des élèves, les enseignants jouant le rôle d'animateurs et de sources de connaissances pertinentes.

Soulignons que les approches encourageant le dialogue entre élèves et donnant à l'enseignant un rôle d'animateur ne réduisent pas la nécessité, pour les enseignants, d'avoir des connaissances approfondies sur le sujet et de les entretenir.

Les recherches sur l'« espace sécurisant » portent principalement sur les points de vue des élèves et sur leurs interactions, ainsi que sur les problèmes qui peuvent se poser aux enseignants organisant des discussions ouvertes en classe. Certains résultats de recherches pertinents seront mis en avant, ainsi que des observations et suggestions à l'attention des personnes concernées.

## Recherches dans le domaine du travail social

Aux Etats-Unis, des recherches ont été menées auprès d'étudiants, le plus souvent âgés d'une vingtaine d'années, se destinant à devenir des travailleurs sociaux (Holley et Steiner 2005). Pour ces étudiants, les classes « sécurisantes » doivent présenter les caractéristiques suivantes :

- ▶ Les enseignants ne portent pas de jugement et n'ont pas de parti pris ; ils mettent en place des règles de base pour les échanges entre élèves, savent gérer un conflit et se montrent encourageants et respectueux.
- ▶ Les étudiants savent participer à une discussion, partagent honnêtement des idées/des opinions/des faits, ne portent pas de jugement, se montrent ouverts aux nouvelles idées et ont un bon esprit de groupe.
- ▶ Eux-mêmes : ils font preuve d'ouverture d'esprit, participent activement, encouragent et respectent les autres.
- ▶ Le cadre : les sièges sont disposés de façon à ce que tout le monde puisse se voir, et la salle est d'une taille appropriée.

Les étudiants ont aussi décrit les caractéristiques de ce qu'ils considéraient comme une ambiance de classe peu propice aux échanges et au dialogue :

- ▶ Les enseignants critiquent les interventions des élèves, se montrent partiaux et portent des jugements.
- ▶ Les étudiants ne s'expriment pas, portent des jugements, se montrent étroits d'esprit et/ou indifférents.

- ▶ Eux-mêmes : ils ont peur, manquent de confiance, se sentent préoccupés, intimidés, non soutenus.
- ▶ Le cadre : une disposition en rangs ne favorise pas les discussions ouvertes et le dialogue.

La grande majorité des répondants juge très important le fait de créer une atmosphère sécurisante en classe, et la majorité a le sentiment de mieux apprendre dans ce type de classe. La majorité des étudiants trouve une telle atmosphère stimulante sur le plan intellectuel, ainsi qu'en termes de prise de conscience et de développement personnel. Les étudiants expliquent que, dans un espace sécurisant, ils ont plus de chances d'en apprendre davantage sur les autres, d'élargir leurs propres points de vue, de renforcer leur conscience de soi et d'acquérir de bonnes compétences en communication. Ils jugent aussi que ce qu'on apprend dans un environnement sécurisant est plus « concret », « participatif » et « fondé sur l'expérience ».

Les résultats de l'étude ne font pas ressortir de différence notable entre filles et garçons ou entre étudiants de différentes ethnies/couleurs de peau pour ce qui est de la perception des caractéristiques nécessaires pour créer un espace sécurisant. Les étudiants jugent que la mise en place d'un tel espace revient principalement à l'enseignant et n'ont pas toujours conscience de leur propre rôle dans la création d'une atmosphère sécurisante ou déstabilisante.

Les auteurs de l'étude concluent qu'il est irréaliste d'attendre d'une classe qu'elle soit totalement sécurisante pour tous les élèves. On peut viser au mieux la création d'un espace plus sécurisant. Les auteurs préconisent de demander aux élèves eux-mêmes d'élaborer les règles de discussion en classe, afin qu'ils sachent quel comportement ils sont censés adopter.

## Recherches sur l'éducation à la citoyenneté

En matière d'éducation à la citoyenneté, la synthèse de sept projets de recherche internationaux, réalisée par Deakin Crick, montre l'impact positif de discussions et de dialogues encadrés sur l'apprentissage et les résultats des élèves (Deakin Crick 2005).

- ▶ Les approches utilisant la discussion et le dialogue sont particulièrement efficaces pour favoriser l'apprentissage et renforcer la motivation et l'implication des élèves.
- ▶ Un environnement d'apprentissage coopératif, faisant participer les élèves, améliore leur autonomie et leur confiance en eux, et entraîne des comportements plus positifs.
- ▶ Les élèves participent davantage lorsque le cours porte sur des sujets liés à leur propre expérience.
- ▶ Prendre conscience de la situation des autres permet aux élèves d'analyser leurs propres trajectoires et expériences personnelles, et d'y réfléchir.
- ▶ Les discussions et dialogues relatifs aux valeurs partagées, aux droits de l'homme et aux questions de justice et d'égalité constituent des méthodes efficaces.
- ▶ La qualité de la discussion est un facteur clé pour l'apprentissage.

- ▶ Les activités participatives, donnant lieu à des conversations, favorisent de bons résultats.
- ▶ Les élèves s'impliquent lorsque l'expérience vécue en classe est stimulante, à leur portée et en rapport avec leur propre vie.

Tournons-nous maintenant vers des recherches spécifiquement consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage des religions et des convictions à l'école, notamment concernant les interactions en classe.

## Le projet REDCo

Le projet REDCo, financé par la Commission européenne (voir par exemple Jackson 2012a ; REDCo : [www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html](http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html)), a recueilli les opinions d'élèves âgés de 14 à 16 ans sur l'enseignement et l'apprentissage de la diversité religieuse, dans huit pays européens (Allemagne, Angleterre, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, France, Norvège et Pays-Bas). Bien que les études aient été menées dans des pays et territoires ayant des politiques assez différentes en matière d'éducation religieuse à l'école, les réponses ont fait émerger quelques thèmes communs, dont la nécessité d'un environnement sécurisant en classe :

- ▶ Les élèves aspirent à une coexistence pacifique au-delà des différences et pensent que cette coexistence est possible.
- ▶ Pour les élèves, coexister pacifiquement suppose de connaître les religions et les visions du monde des autres, d'avoir des intérêts en commun et de faire des choses ensemble.
- ▶ Les élèves qui suivent des cours sur la diversité religieuse sont davantage disposés à avoir des conversations sur les religions/convictions avec des élèves d'autres milieux que les élèves qui n'en suivent pas.
- ▶ Les élèves préfèrent éviter les conflits ; certains élèves pratiquant une religion se sentent vulnérables.
- ▶ Les élèves veulent que l'apprentissage se déroule dans un environnement sécurisant, où les discussions et prises de parole sont soumises à des procédures acceptées.
- ▶ La plupart des élèves aimeraient que l'école publique offre un apprentissage consacré aux différentes religions/visions du monde et non l'enseignement d'une religion/vision du monde en particulier (Jackson 2012b : 7-8).

Les études REDCo, très variées, englobent des analyses des interactions en classe dans les huit pays participants. Il s'agit le plus souvent d'analyses de cours filmés<sup>1</sup>. L'analyse des cours, montrant le travail des élèves et de leurs professeurs dans différents pays, a été coordonnée par Thorsten Knauth. Les discussions se concentrent sur les conflits en lien avec les religions. Les recherches montrent que les élèves de 14 à 16 ans sont généralement favorables aux occasions de dialogue soutenu en classe dans le cadre de l'étude des religions. Les discussions sur la religion dans des groupes mixtes sur le plan religieux en dehors de la classe sont rares. Les recherches

---

1. Dans deux pays, pour diverses raisons éthiques, il n'a pas été possible de filmer les échanges en classe. Dans ces cas, les échanges ont été enregistrés, et l'analyse a porté sur le fichier audio.

montrent qu'il peut exister des « barrières invisibles » entre différents groupes pendant un dialogue encadré en classe, en particulier lorsque des élèves de différents milieux sont réunis pour la première fois.

Le projet REDCo montre que le point de vue des enseignants chargés de l'enseignement religieux sur l'approche à adopter face à une classe diverse dépend de plusieurs facteurs interdépendants, par exemple :

- ▶ leur style d'enseignement personnel ;
- ▶ leurs centres d'intérêt et leurs valeurs (van der Want *et al.* 2009) ;
- ▶ leur connaissance du sujet : elle peut jouer un rôle significatif dans les échanges sur la religion et les valeurs en classe. Des enseignants bien informés sont plus à même de réagir aux interventions des élèves (von der Lippe 2010).

Les recherches de Von der Lippe, menées dans des établissements scolaires norvégiens, montrent aussi l'impact négatif que les représentations médiatiques de certains aspects religieux peuvent avoir sur la dynamique en classe et suggère des moyens d'y remédier (voir le chapitre 6 pour un exemple de ses recherches sur l'interprétation des messages médiatiques par les jeunes).

De ses recherches sur les interactions en classe et de ses entretiens avec des élèves et des enseignants en Estonie, Schihalejev conclut que les élèves sont « généralement intéressés par les points de vue de leurs camarades de classe, ce qui peut être utilisé pour les motiver et pour les amener à approfondir et à diversifier leur compréhension d'un phénomène » (Schihalejev 2010 : 177). Les enseignants doivent aider les élèves à « décortiquer » leurs réponses plutôt que simplement les affirmer, faute de quoi les élèves auront l'impression qu'une « réponse satisfaisante » a déjà été donnée. Si l'enseignant s'exprime trop, les élèves ont tendance à se reposer sur ses arguments ou à garder le silence (Schihalejev 2009 : 287). S'agissant de la dynamique du dialogue, Schihalejev (2010 : 177) souligne ce qui suit :

« le dialogue est considéré comme un outil précieux pour se comprendre soi-même et comprendre les autres et les concepts étudiés. Les élèves sont prêts à être remis en question par le dialogue. Si l'élève se sent en confiance et en sécurité, il ou elle prendra le risque d'aborder des sujets sensibles ou conflictuels, au lieu de les éviter ou de les traiter par des moyens incontrôlés ».

Cependant, elle relève aussi que la « distanciation » – l'étude de sujets éloignés de l'expérience personnelle des élèves – peut s'avérer au départ une technique utile pour installer une atmosphère sécurisante, où les élèves pourront ensuite puiser directement dans leur expérience personnelle (Schihalejev 2010 : 164).

Le projet REDCo constate que, pour la majorité des jeunes étudiés, l'école est susceptible d'offrir un espace sécurisant pour un dialogue sur les religions. Ces jeunes pensent que la famille ou le groupe de pairs ne seraient pas un cadre adapté ou favorable à la réussite de ce type d'échange. Ils veulent éviter que la religion ne devienne source de conflit. Les élèves souhaitent que l'apprentissage des religions se déroule dans une ambiance de classe sécurisante, encadrée par des procédures d'expression et de discussion acceptées par tous.

Les études portant sur les enseignants, les élèves et l'interaction en classe soulignent que la classe doit constituer un « espace sécurisant » si l'on veut y communiquer

ouvertement sur la diversité. Parmi les critères d'un « espace sécurisant », les élèves mentionnent en particulier le fait de ne pas être marginalisés ou tournés en ridicule en raison de leur religion ou de leurs convictions (*ter Avest et al.* 2009).

Von der Lippe note que certains élèves pratiquant une religion, en particulier ceux de confession musulmane et chrétienne évangélique, craignent que les conversations sur la religion n'entraînent des conflits, et qu'ils redoutent notamment de voir leurs propres convictions critiquées ou de devoir personnellement réagir à des représentations caricaturales de leur foi (von der Lippe 2012). Ce constat souligne encore la nécessité de faire preuve d'une grande prudence au moment d'élaborer des pédagogies passant par l'expression d'opinions personnelles par les élèves.

Bien que les élèves affirment vouloir éviter les conflits, une synthèse des études REDCo avance que le « conflit » peut trouver une application constructive dans l'enseignement et l'apprentissage (Skeie 2008). L'approche d'O'Grady, qui utilise le théâtre et le jeu de rôle, donne des exemples de traitement réussi de questions conflictuelles en classe (O'Grady 2013). Fedor Kozyrev, membre de l'équipe REDCo en Fédération de Russie, est parvenu à la même conclusion. Il a filmé et analysé des exemples d'interactions en classe sur des thèmes liés à la religion, tous potentiellement conflictuels, dans différents établissements scolaires de Saint-Petersbourg. Dans l'interaction entre dialogue et conflit, il constate que le conflit survient généralement en premier et que le dialogue fonctionne comme un moyen de le résoudre ou de l'éviter. Le rôle de l'enseignant consiste à favoriser le dialogue. D'après Kozyrev :

- ▶ **La personnalité et le professionnalisme de l'enseignant sont extrêmement importants.** « Ce sont les enseignants, et eux seuls, qui décident si l'interaction sera plus ou moins ouverte ou fermée, si elle sera centrée sur l'enseignant et bilatérale (enseignant-élèves) ou polylatérale, faisant converser des élèves de points de vue différents et s'appuyant sur les différences qui existent dans la classe pour ouvrir la discussion ».
- ▶ **La relation entre l'enseignant et ses élèves, forgée par les travaux antérieurs, est un facteur clé pour la qualité du dialogue.** « Le degré de confiance et de respect mutuels, les tensions et problèmes interpersonnels anciens, l'implication de l'enseignant et sa perception par les élèves participent de l'interaction et jouent un rôle essentiel dans sa qualité et son déroulement. »
- ▶ **Le dialogue est plus naturel, intense et productif lorsque l'enseignant s'adresse personnellement aux élèves.** « Cet élément interpersonnel de l'interaction enseignant-élèves semble une condition indispensable du dialogue, que ce soit dans un cadre confessionnel ou non confessionnel » (Kozyrev 2009 : 215).

Il est important que l'enseignant ait conscience de la dynamique des interactions en classe. Les études REDCo menées par Knauth et ses collègues (Knauth 2009, notamment) montrent qu'il peut y avoir des barrières intrareligieuses, par exemple entre des élèves musulmans très pieux et d'autres plus influencés par les valeurs et les attitudes liées à la culture jeune en général, tout en conservant une identité musulmane. Dans ce contexte, le dialogue en classe offre aux élèves l'occasion d'énoncer leurs idées et de les remettre en question.

Thorsten Knauth donne ci-après un résumé de son travail, mené à Hambourg.

## Dialoguer en classe dans un espace sécurisant

■ « Dans le cadre du projet de recherche européen REDCo, j'ai coordonné l'analyse de cours filmés montrant des discussions entre élèves et professeurs dans différents pays. Les discussions portaient sur les points conflictuels au sujet des religions. Mes propres travaux, à Hambourg, ont fait ressortir plusieurs principes clés concernant la création en classe d'un « espace sécurisant », propice au dialogue.

■ D'après ce que j'ai pu constater, les discussions fonctionnent mieux lorsque l'enseignant présente un thème sous forme de question ouverte plutôt qu'en défendant une position particulière. L'existence de règles de base est très importante ; en particulier, chaque élève doit pouvoir parler sans interruption. Il est aussi important que l'enseignant ne porte pas de jugement. Permettre à des élèves de différents milieux de participer de cette façon leur donne la possibilité d'éprouver, de modifier, d'énoncer ou d'affirmer des positions particulières, ou encore d'adopter des positions « intermédiaires ». Un tel dialogue est exigeant et comporte des risques ; il demande à être animé avec sensibilité par des enseignants compétents.

■ A Hambourg, les recherches ont été menées dans plusieurs établissements scolaires différents. Des élèves pratiquant une religion étaient présents dans certaines discussions. Un autre cadre était laïc, mais multiculturel, comprenant des élèves plus éloignés de la religion. Dans ce contexte, les élèves se sont intéressés au sujet de l'extérieur et ont parlé des religions sans entrer dans le « dialogue interreligieux » qui s'est noué dans d'autres cadres.

■ On constate que les élèves participent le plus souvent dans un esprit très ouvert, qu'ils partagent un intérêt pour la diversité religieuse au sens large et se montrent plus intéressés encore lorsque les religions entrent en résonance avec des questions éthiques et politiques. Ces dialogues montrent la nécessité de développer chez les élèves la connaissance des religions, ainsi que la capacité à analyser le rôle de la religion dans la vie sociale, et notamment les représentations médiatiques des religions.

■ Les recherches révèlent plusieurs phénomènes qui définissent la relation entre dialogue et conflit. On observe une tendance à éviter le conflit pour préserver l'harmonie dans le groupe. Il existe parfois des « conflits cachés », liés aux structures de pouvoir dans la classe. Ces conflits sont liés aux plus ou moins grandes capacités de communication des élèves et à leur degré de confiance en eux. La confiance en soi est associée à l'acceptation et à la reconnaissance par la classe. Les relations entre groupes majoritaires et minoritaires peuvent aussi être mises en rapport avec les capacités de communication et la confiance en soi. Dans leur rôle d'animateurs, les enseignants doivent tenter de faire en sorte que le dialogue ne soit pas dominé par les élèves les plus éloquentes et les plus sûrs d'eux, afin que ceux qui savent moins ou veulent moins s'exprimer en public puissent participer.

■ En résumé, la réussite dépend des points suivants :

- ▶ une ambiance de classe propice à la communication, avec des règles de base clairement comprises ;
- ▶ la capacité de l'enseignant à animer la discussion avec efficacité et sensibilité ; et
- ▶ des élèves suffisamment confiants pour s'exprimer, aptitude à développer patiemment à travers une pratique constante du dialogue ».

(Pour en savoir plus sur les recherches de Thorsten Knauth, voir Knauth 2006, 2008, et Jozsa *et al.* 2009).

Les données de plusieurs études REDCo, menées notamment en Angleterre, en Estonie, en France, en Norvège et aux Pays-Bas, montrent que beaucoup d'élèves « laïcs » sont réticents à travailler directement sur le vocabulaire religieux. Cependant, dans tout le projet, la majorité des élèves exprime son attachement à la tolérance. La plupart des jeunes pensent également qu'étudier les religions à l'école est nécessaire pour promouvoir la tolérance dans des sociétés plurielles ; les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants pourraient donc envisager de développer les discussions sur la tolérance à l'égard des différences entre religions, comme préalable (et non substitut) à l'étude du vocabulaire religieux d'autrui.

## **Autres recherches européennes**

Des recherches qualitatives, menées en Suède, sur l'enseignement des religions montrent que certains enseignants s'efforcent d'éviter les discussions entre élèves sur les convictions et les valeurs, car ils ne peuvent garantir une ambiance respectueuse en classe (Osbeck 2009). Par ailleurs, des études qualitatives en Norvège et en Angleterre ont montré que les tentatives de dialogue en classe sur les convictions et les valeurs pouvaient tourner en discussions irrespectueuses, au détriment des minorités religieuses (Lied 2011 ; Moulin 2011).

Il peut aussi y avoir un manque de respect intrareligieux, et même des cas de harcèlement, les jeunes d'un groupe social au sein d'une tradition religieuse particulière montrant des comportements négatifs envers les élèves de la même religion, mais d'un groupe social différent, en particulier si l'enseignant ignore certaines questions spécifiques et puise ses informations dans des manuels trop simplifiés (Nesbitt 2013).

S'agissant spécifiquement de l'enseignement des religions, les recherches d'Ipgrave et McKenna en Angleterre, auprès d'élèves des grandes classes de l'école primaire, donnent des exemples de développement du respect, de la tolérance, d'interactions accrues et de la cohésion sociale lorsque des élèves de convictions différentes se voient offrir des occasions de dialogue (par exemple, Ipgrave et McKenna 2007). Les recherches actives d'Ipgrave montrent que certaines méthodes et stratégies peuvent rendre possible un dialogue entre élèves en classe. Elles font partie des rares recherches internationales sur le dialogue entre élèves menées avec des enfants des grandes classes de l'école primaire (âgés de 9 à 11 ans) et non avec des adolescents

(Ipgrave 2013). Castelli donne des exemples tirés de ses propres analyses et pratiques du recours à une approche dialectique avec des élèves du secondaire pour étudier en classe les visions religieuses et non religieuses du monde (Castelli 2012).

Les travaux de Joyce Miller soulignent la nécessité de s'appuyer sur une solide base théorique et pédagogique pour traiter en classe les questions très sensibles, dont l'extrémisme religieux. Ils suggèrent deux bases possibles : la promotion du développement moral des élèves grâce aux questions de droits de l'homme (Miller 2013a) et le recours aux approches dialectiques et herméneutiques pour amener les élèves à comprendre et à étudier les textes, les symboles et les rituels (Miller 2013b).

## **Observations**

Les conclusions des recherches sur la religion comme discipline scolaire sont cohérentes avec celles des recherches sur le dialogue entre élèves et sur la classe comme espace sécurisant dans d'autres domaines. L'examen par Deakin Crick des recherches sur l'éducation à la citoyenneté en Europe montre qu'une activité participative et fondée sur la discussion favorise de bons résultats, et que les étudiants s'impliquent lorsqu'ils vivent une expérience stimulante, à leur portée et en rapport avec leur propre vie (Deakin Crick 2005). Les recherches menées par Holley et Steiner auprès d'étudiants en travail social indiquent qu'une disposition en rangs ne favorise pas le dialogue et les discussions ouvertes ; elles soulignent aussi l'effet bénéfique de la participation directe des élèves à l'élaboration des règles de discussion en classe : les élèves comprennent ainsi par eux-mêmes quels comportements et attitudes sont souhaitables pour que les échanges en classe soient positifs (Holley et Steiner 2005).

## **Une diversité complexe**

Le projet REDCo et d'autres résultats de recherche sur la religion dans l'éducation mettent en lumière la complexité de la diversité à l'ère postmoderne, diversité qui constitue le contexte du dialogue. Les visions traditionnelles de la pluralité interagissent avec un contexte plus large de pluralité moderne ou postmoderne (Jackson 2004 ; Skeie 2003). Sur le plan religieux, certains élèves ont des positions traditionnelles ; d'autres s'identifient à une tradition religieuse particulière, mais n'adhèrent qu'à une partie, voire une petite partie de ses éléments fondamentaux traditionnels ; d'autres puisent dans diverses sources religieuses et humanistes pour formuler leur vision personnelle du monde ; d'autres enfin épousent divers points de vue non religieux.

## **Situation géographique**

La situation géographique entre aussi en ligne de compte, puisqu'elle détermine souvent la composition ethnique et religieuse des classes, et influe sur certaines des attitudes adoptées en classe. Ce point ressort du projet REDCo et des recherches subséquentes sur les différentes manières qu'ont les jeunes d'envisager la diversité religieuse (Ipgrave 2014).

## Elèves

L'école est le lieu où les élèves ont le plus de chances de discuter des questions relatives à la diversité des religions et des visions du monde. Les personnalités des élèves sont très importantes pour la mise en place d'un espace sécurisant, ainsi que le nombre d'élèves formant des sous-groupes particuliers au sein de la classe et la qualité de la relation entre élèves et enseignant. Au départ, aborder des thèmes éloignés de l'expérience personnelle des élèves peut aider à instaurer une ambiance sécurisante, qui permettra ultérieurement aux élèves de puiser dans leur propre expérience. Certains enseignants ont constaté que diviser la classe en petits groupes encourageait la participation des élèves les plus réticents. Plusieurs études montrent que les élèves minoritaires se sentent vulnérables et que les élèves cherchent à éviter le conflit ; cependant, le projet REDCo a permis de constater la réussite de cours utilisant directement des thématiques conflictuelles. L'âge des élèves a aussi son importance. Ceux observés par le projet REDCo avaient entre 14 et 16 ans. Pour ses recherches auprès d'enfants de 10 et 11 ans, Ipgrave a utilisé des méthodes dialectiques plus adaptées aux jeunes élèves. A mesure qu'ils pratiquent le dialogue en classe, les élèves sont susceptibles de gagner en confiance et en compétences de participation. Les discussions sur « la tolérance » peuvent servir de préalables à l'étude du vocabulaire religieux.

## Enseignants

Le rôle de l'enseignant est crucial. Les enseignants doivent avoir conscience de leurs propres convictions et valeurs en lien avec leur rôle professionnel, et être capables de mener un cours selon un processus impartial (Jackson 1982). Ils doivent savoir animer et encadrer un débat, disposer de connaissances dans le domaine des religions et des convictions, et connaître aussi bien les origines de leurs élèves que les relations de pouvoir au sein de la classe. La personnalité et le professionnalisme de l'enseignant sont importants, ainsi que la relation personnelle entre l'enseignant, et ses élèves. Si l'enseignant se montre trop directif, les élèves risquent de se reposer sur ses arguments ou de ne pas participer à la discussion. Tout cela fait peser une exigence particulière sur la formation initiale et continue des enseignants, et sur les enseignants eux-mêmes qui sont tenus de s'informer. L'éthique générale de l'établissement doit aussi être en cohérence avec la pédagogie adoptée. Dans leur rôle d'animateurs, les enseignants doivent souvent présider impartialement les échanges, en veillant à ce que tous les points de vue soient représentés, et parfois donner des informations objectives, en expliquant une série de points de vue sans donner le leur. Dans leur rôle d'encadrants, ils doivent tenter de faire en sorte que le dialogue ne soit pas dominé par les élèves les plus éloquents et les plus sûrs d'eux (ou par l'enseignant lui-même), afin que les élèves qui en savent le moins ou veulent moins s'exprimer en public puissent participer.

## Vérité et sens

Les enseignants doivent être capables d'animer et d'encadrer impartialement des discussions autour du sens et de la vérité, en lien avec les convictions exprimées par

les élèves. Exprimer ses opinions suppose de tenter d'expliquer le sens des termes utilisés et de dire ce qu'on considère comme vrai. La discussion peut amener à clarifier et à réaffirmer ses positions, en examinant les liens entre « sens » et « vérité », et en précisant l'usage des termes (par exemple, est-ce un usage littéral ou métaphorique ?).

## Liberté de religion ou de conviction

Les élèves doivent comprendre que le principe de la liberté de religion ou de conviction donne à chacun le droit d'avoir une conviction particulière, même si d'autres ne la partagent pas. Les participants doivent savoir qu'ils sont tenus de respecter le droit des autres à avoir certaines convictions. Pour évaluer les pratiques et opinions différentes des leurs (et clarifier leurs propres opinions), les élèves peuvent être encouragés à envisager les réactions possibles aux points de vue et convictions qu'ils ne partagent pas.

- ▶ **Tolérance** – Je ne partage pas ton point de vue/je ne pense pas que ce que tu dis soit vrai, mais je respecte ton droit à avoir ce point de vue.
- ▶ **Respect** – Même si je ne pense pas que ton affirmation soit vraie, je respecte les effets positifs qu'elle a sur la vie personnelle et sociale.
- ▶ **Reconnaissance** – Je ne partage pas ton point de vue/je ne pense pas que ce que tu dis soit vrai, mais ta position/ton mode de vie a des effets moraux et sociaux très positifs qui devraient être reconnus par la société.

## Risques

Il est irréaliste d'attendre d'une classe qu'elle soit totalement « sécurisante » en permanence et pour tous les élèves. Offrir aux élèves des occasions de dialoguer et d'échanger comporte inévitablement des risques, qui peuvent être réduits au minimum à travers une préparation et une formation appropriées.

## Règles de base et principes démocratiques

Les recherches montrent la nécessité de s'accorder sur des règles de base (et l'intérêt d'associer directement les élèves à la préparation de ces règles). Cependant, il est souhaitable que ces règles soient non seulement partagées, mais aussi comprises comme des exemples des principes démocratiques qui sous-tendent la vie publique et politique de l'école et de la société, que ces principes soient considérés comme implicites dans la culture publique et politique (Rawls 1993 : 223) ou justifiés par la référence à des principes plus larges, comme les droits de l'homme.

Plusieurs groupes d'élèves ont élaboré avec leurs enseignants les règles de base suivantes :

- ▶ On emploie un vocabulaire modéré.
- ▶ Tout en respectant le principe de la liberté d'expression, on reconnaît qu'il y a des limites ; par exemple, il ne devrait y avoir ni propos racistes ou sexistes, ni « discours de haine » (voir [www.nohatespeechmovement.org](http://www.nohatespeechmovement.org)).
- ▶ Une seule personne parle à la fois, sans être interrompue.
- ▶ On respecte le droit des autres à exprimer des opinions et des convictions différentes des nôtres.

- ▶ On remet en question les idées, pas les personnes qui les expriment.
- ▶ Les élèves s'efforcent de justifier leurs points de vue.
- ▶ Les échanges n'excluent personne : chacun devrait avoir l'occasion de donner son point de vue.

## **Conclusion**

Nous avons examiné la notion d'« espace sécurisant » pour désigner des échanges courtois et bien encadrés en classe sur des questions controversées telles que les religions. Nous avons passé en revue des résultats de recherches sur l'étude des religions à l'école, en particulier concernant l'avis des jeunes sur les échanges en classe. La conclusion générale est qu'il existe des méthodes et des procédures appropriées pour rendre la classe plus sécurisante, mais que tous les échanges en classe comportent des risques, en particulier lorsqu'ils portent sur des sujets sensibles et lorsque les participants ne considèrent pas tous les mêmes choses comme vraies. Ces risques peuvent être réduits si l'enseignant acquiert une meilleure connaissance des relations de pouvoir dans la classe, des origines de ses élèves et des résultats de recherche pertinents. Par ailleurs, on constate que les élèves gagnent en confiance et en capacité de participation à mesure qu'ils pratiquent le dialogue en classe. S'agissant de la liberté d'expression, nous estimons que les sujets controversés devraient être abordés, mais surtout que toutes les opinions exprimées devraient tenir compte de la pluralité des points de vue au sein de l'école, des groupes minoritaires présents à l'école, et des principes de la démocratie et des droits de l'homme.

## Chapitre 6

# Représentation des religions dans les médias

---

### Introduction

Comment aider les élèves à analyser d'un œil critique les représentations des religions dans la presse et à la télévision, qui parfois sont inexactes ou jouent sur les émotions – ou les deux à la fois ? Ce type de question apparaît dans certaines réponses au questionnaire, même si la recommandation ne mentionne pas directement les aspects médiatiques. La recommandation affirme, cependant, que « l'éducation devrait développer les compétences interculturelles en combattant les préjugés et les stéréotypes vis-à-vis de la différence qui font obstacle au dialogue interculturel et en éduquant au respect de l'égalité de tous les individus » (paragraphe 5).

La question des médias n'en a pas moins été spécifiquement débattue lors de deux rencontres du Conseil de l'Europe (voir le chapitre 1) qui ont réuni des représentants d'organisations religieuses et de convictions non religieuses européennes, du secteur des médias, d'institutions du Conseil de l'Europe et d'organisations de la société civile. La rencontre de 2010, qui s'est tenue à Ohrid (dans « l'ex-République yougoslave de Macédoine »), a permis de dégager quelques approches qui permettent d'aller de l'avant sur les défis clés liés aux médias et à la sphère religieuse. Pour les journalistes et les médias, les défis sont notamment les suivants :

- ▶ réaffirmer leur engagement à faire preuve de précision, d'équité et d'esprit critique, à accorder un droit de réponse et à examiner leur propre subjectivité ;
- ▶ offrir de meilleurs programmes éducatifs et de formation à l'intention des journalistes et des responsables religieux ;
- ▶ soutenir des programmes de familiarisation aux médias afin que la population non seulement comprenne le fonctionnement de ces derniers, mais qu'elle puisse apporter sa contribution ;
- ▶ proposer dans les médias de service public un espace où les personnes intéressées puissent partager leurs convictions et leurs points de vue religieux, et engager un dialogue.

(<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>)

Lors de la rencontre de 2011, au Luxembourg, les participants ont souligné que les médias pouvaient jouer un rôle crucial en évitant les stéréotypes et qu'il était nécessaire que les représentants des groupes religieux et non religieux utilisent davantage les médias, dont internet, pour renforcer leurs contacts et le dialogue avec les jeunes. La nécessité d'un enseignement sur l'usage efficace des médias, nouveaux et traditionnels, a été affirmée (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>). Un rapport du Conseil de l'Europe attire également l'attention sur « une image biaisée des minorités dans les médias et des stéréotypes négatifs » (Conseil de l'Europe 2011).

Le thème des médias a été mentionné dans les réponses au questionnaire pour le présent projet. Certaines personnes se demandent comment aider les enseignants à traiter les représentations inexactes et/ou sensationnalistes des religions dans certains articles de presse et émissions de télévision<sup>2</sup>. En outre, lors de réunions avec les acteurs du projet, des participants ont critiqué la manière dont les religions sont présentées aux jeunes dans certains manuels scolaires et ressources en ligne.

Pour étudier le thème des médias, le présent chapitre reprend différents résultats de recherche sur les discussions en classe concernant les représentations médiatiques des religions ainsi que sur les problèmes liés à la représentation des religions à l'école. Il résume ensuite certains des travaux menés dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe, « Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels », qui vise à aider les jeunes à interpréter les représentations médiatiques des phénomènes culturels, y compris les représentations des religions. Nous espérons que ces exemples tirés de recherches européennes, pris ensemble, apporteront des informations pertinentes et utiles aux décideurs, aux établissements scolaires et aux formateurs d'enseignants. Des travaux supplémentaires seraient nécessaires concernant la production médiatique des jeunes eux-mêmes et l'usage que ces jeunes font des réseaux sociaux en ligne.

## **Etudes REDCo sur le discours médiatique**

Dans le cadre du projet REDCo, la chercheuse norvégienne Marie von der Lippe a étudié le dialogue interculturel, en lien avec les politiques éducatives et les pratiques en classe, lors des cours de religion dans plusieurs établissements scolaires norvégiens. Elle constate que les élèves sont influencés par différents types de discours. Il s'agit des discours « dominants », les plus présents dans les médias, notamment concernant la religion et la politique, mais aussi des discours issus de « milieux personnels » : famille, amis, école et activités dans lesquelles les élèves sont impliqués. Les élèves sont particulièrement influencés par les représentations médiatiques « dominantes » de l'islam. En classe, ils reprennent ce discours médiatique et tendent à se montrer plus négatifs envers l'islam et les musulmans que dans le cadre de leurs entretiens avec la chercheuse (von der Lippe 2009a). Marie von der Lippe, à la fois chercheuse et formatrice d'enseignants, livre ici un compte rendu de son travail avec les élèves et les professeurs :

---

2. Le site internet [www.insted.co.uk/insted.html](http://www.insted.co.uk/insted.html), par exemple, soutient l'égalité et la diversité dans l'éducation, et attire l'attention sur les stéréotypes et les représentations erronées qu'on trouve dans les médias.

## Jeunes, médias et religion en classe

■ « *Comment les jeunes parlent-ils de religion, de quoi parlent-ils et pourquoi en parlent-ils ainsi ?* Ces questions, je me les suis posées et reposées lors de mes recherches concernant les jeunes et la religion. Sur la base d'observations de cours, d'enregistrements vidéo d'échanges en classe et d'entretiens avec des élèves de diverses appartenances ethniques et religieuses/non religieuses, j'ai constaté que les propos des jeunes étaient largement influencés par ce qu'on appelle les discours « dominants » sur la religion et la politique. Ces discours sont principalement relayés par les médias et par les débats publics (von der Lippe 2011a). Les élèves sont particulièrement affectés par les représentations médiatiques dominantes de l'islam. En classe, ils reprennent ce discours médiatique, et tendent à se montrer plus négatifs sur l'islam et les musulmans que lors des entretiens individuels avec moi (von der Lippe 2009a). Il est clair que de telles attitudes peuvent avoir un effet négatif sur la notion de classe comme « espace sécurisant », propice au dialogue [voir le chapitre 5].

■ Mes recherches m'ont permis de constater que les propos des élèves se caractérisaient à la fois par les discours dominants du débat interculturel et par leurs propres expériences de la diversité religieuse et culturelle. Ces discours se contredisent souvent, et il semble que les élèves éprouvent plus de difficultés à générer un discours lié à leur propre expérience qu'un discours fondé sur les représentations médiatiques. Lorsque les élèves interprètent la réalité sur la base de leurs expériences personnelles et quotidiennes de la diversité culturelle et religieuse, leurs représentations sont, en général, plus positives que celles qu'ils rencontrent dans les médias. En résumé, la puissance du discours médiatique (englobant les actualités télévisées et internet) est évidente, mais les élèves sont aussi capables de formuler leurs propres positions, plus indépendantes. Pour les établissements scolaires, il s'agit là d'une conclusion importante.

■ D'après les élèves, l'école est l'un des rares lieux où ils parlent vraiment de la religion et de leur expérience de la diversité religieuse ; l'école en général et l'éducation religieuse en particulier peuvent donc jouer un rôle important. Mon analyse des échanges en classe montre que, en donnant aux élèves l'occasion de partager leurs avis et de critiquer les discours dominants, on peut leur permettre de mieux faire le lien entre leur connaissance et leur compréhension des religions, et leur propre développement personnel et social ; cependant, cela requiert un apport de l'enseignant (von der Lippe 2010 ; 2011a). La connexion entre aspects personnels et sociaux dans les échanges en classe suggère de possibles ponts entre réflexion personnelle et thématiques liées à la morale et à la citoyenneté. L'analyse des discours révèle qu'il y a beaucoup à apprendre de la façon dont les jeunes s'expriment (von der Lippe 2011b). Si cette connaissance est utilisée pour aider les élèves à mieux réaliser *comment* ils parlent des autres, *de quoi* ils parlent et *pourquoi* ils en parlent ainsi, il devient plus facile de découvrir où et comment les préjugés et les stéréotypes se construisent. Rendre ces processus plus visibles et plus clairs, à la fois pour les élèves et pour les enseignants, pourrait – je l'espère – contribuer à ce que les discussions en classe deviennent plus ouvertes, transparentes et équilibrées. »

## Manuels et autres ressources utilisées par les établissements scolaires

Il n'existe que peu de recherches récentes en Europe sur la qualité et l'utilisation des ressources destinées à l'enseignement des différentes religions à l'école. L'utilisation des ressources varie considérablement d'un pays européen à l'autre. Concernant les manuels, les traditions vont de manuels obligatoires pour tous les élèves d'une même tranche d'âge, comme en Grèce (Palaiologou *et al.* 2012), au libre choix des ressources par les enseignants, sauf pour les classes qui passent un examen public à la fin de l'année, comme en Angleterre.

Le ministère de l'Enfance, de l'Enseignement et de la Famille du Royaume-Uni a commandé une étude à grande échelle sur les ouvrages, ressources électroniques et autres documents utilisés dans les établissements scolaires pour enseigner les religions du monde (Jackson *et al.* 2010). L'étude devait couvrir les religions bouddhiste, chrétienne, hindoue, musulmane, juive et sikhe. Elle se composait d'une analyse systématique d'un échantillon des ressources en ligne et des manuels disponibles (menée par différents spécialistes : universitaires travaillant sur chacune des six religions, éducateurs de chacun des principaux groupes religieux et professeurs d'éducation religieuse), de 20 études de cas sur l'utilisation des ressources dans les établissements scolaires (dix dans le primaire et dix dans le secondaire) et d'une enquête dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire en Angleterre (avec plus de 600 réponses), centrée sur l'utilisation des manuels et des autres ressources, dont les ressources internet.

Les principales questions étaient les suivantes :

- ▶ Quelles ressources (manuels, ressources en ligne, etc.) sont à la disposition des établissements scolaires pour enseigner les religions du monde ?
- ▶ De quelles ressources les établissements se servent-ils en pratique pour développer la compréhension des religions du monde ?
- ▶ Quel est le contenu/la nature de ces ressources utilisées par les établissements scolaires ?
- ▶ Comment les enseignants utilisent-ils ces ressources en classe ?
- ▶ Quels facteurs clés les établissements devraient-ils prendre en compte pour sélectionner les ressources qui serviront à l'enseignement des religions du monde ?

L'étude englobe une évaluation des ressources publiées auxquelles les établissements scolaires peuvent facilement accéder (dont les ouvrages parus depuis 2000), examine les facteurs qui pèsent sur leur sélection et leur usage, et analyse leur contribution à l'apprentissage.

Beaucoup de manuels d'éducation religieuse sont décrits par les analystes comme intéressants, attrayants et présentant une image positive des religions. Les ouvrages destinés aux élèves de 11 à 13 ans sont les plus susceptibles de transmettre une connaissance et une compréhension exactes des religions. Cependant, les analystes universitaires et les consultants issus de milieux confessionnels soulignent un grand nombre d'erreurs et de points critiquables dans la couverture des religions.

Souvent, les ressources effectivement utilisées en classe sont conçues et rassemblées par les enseignants à partir d'un large éventail de ressources publiées (dont des

ressources en ligne et des livres). Cela signifie que la qualité des ressources, et de ce qu'apprennent les élèves à travers elles, dépend des connaissances, des compétences et de l'implication des enseignants.

Les études de cas et l'enquête ont mis en évidence les points suivants :

- ▶ les ressources électroniques deviennent de plus en plus populaires, en particulier depuis l'apparition des tableaux blancs interactifs et des clips vidéo gratuits en ligne ;
- ▶ de nombreux exemples montrent un fort recours aux ressources « directes » : invitation d'intervenants en classe, visites à l'extérieur, étude d'objets (voir le chapitre 9 sur les relations entre l'école et son environnement) ;
- ▶ les enseignants sont plus susceptibles d'acheter un manuel pour y puiser des idées que de commander une série de manuels pour une classe entière.

Le rapport formule les recommandations suivantes :

- ▶ éditeurs, auteurs et concepteurs de sites internet devraient coopérer avec des universitaires et des consultants de milieux confessionnels pour veiller à l'exactitude, l'équilibre et l'opportunité de la représentation des traditions religieuses dans leurs ressources ;
- ▶ les directeurs d'établissement et les professeurs d'éducation religieuse devraient nouer des partenariats avec des organisations religieuses locales, afin que les élèves en apprennent davantage sur le rôle des religions dans la société (voir le chapitre 9) ;
- ▶ éditeurs, auteurs et concepteurs de sites internet devraient promouvoir une culture du « vivre ensemble » en puisant dans les religions des exemples de coexistence dans la bonne entente, d'engagement social positif et de coopération entre différents groupes confessionnels.

Ce rapport très complet offre l'exemple d'un pays en particulier, mais soulève des points généraux importants pour les établissements scolaires de toute l'Europe. La représentation des religions, y compris de leur diversité interne (voir le chapitre 4), pose des problèmes qui font peser certaines responsabilités sur les auteurs et les éditeurs. Il est avéré que beaucoup d'enseignants opèrent une sélection parmi les publications et les adaptent pour répondre aux besoins de leurs élèves, ce qui souligne la nécessité toujours présente de pouvoir compter sur des enseignants spécialisés en étude des religions. La partialité dans l'usage des ressources en accès gratuit pose des problèmes particuliers.

Concernant la promotion d'une approche critique de l'usage d'internet, le Conseil de l'Europe a lancé un projet important, associant directement les jeunes – « Les jeunes contre les discours de haine en ligne » – mené entre 2012 et 2014. Ce projet défend l'égalité, la dignité, les droits de l'homme et la diversité, contre le discours de haine, le racisme et la discrimination qui s'expriment en ligne (dont la discrimination religieuse). « Les méthodes de travail employées sont la sensibilisation et la promotion, qui visent à trouver des solutions créatives et à faire bouger les choses. C'est un projet axé sur l'action et l'intervention. Le projet dote les jeunes et les organisations de jeunesse des compétences nécessaires pour reconnaître ces violations des droits de l'homme et agir contre elles » ([www.nohatespeechmovement.org](http://www.nohatespeechmovement.org)).

A ce jour, peu de recherches ont été menées sur l'utilisation d'internet par les jeunes pour s'informer sur les différentes religions. Une étude à petite échelle menée en Suède par Hanna Ziperovszky montre que les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne forment pas beaucoup leurs élèves à l'utilisation d'internet comme ressource pour l'éducation religieuse. Les élèves ont tendance à utiliser internet comme ils le feraient d'un manuel et estiment qu'apprendre en ligne n'a pas d'intérêt si la seule différence est de lire à l'écran plutôt que sur du papier (Ziperovszky 2010 ; 2013).

Beaucoup d'enseignants et de directeurs d'établissement considèrent le contact direct avec des groupes religieux extérieurs à l'école, au travers d'interventions de membres de communautés religieuses en classe ou de visites de lieux de culte par les enseignants et leurs élèves, comme extrêmement précieux pour compléter l'utilisation des manuels et des autres ressources, dont les sites internet (voir le chapitre 9). D'autres recherches, comme la contribution de von der Lippe au projet REDCo, concluent qu'il est important d'aider les élèves à développer leur aptitude à analyser et évaluer les représentations médiatiques des religions, telles que celles fréquemment rencontrées dans les actualités. Les compétences des enseignants (y compris leur base de connaissances) sont vitales pour aider les étudiants à devenir capables d'analyser et de critiquer par eux-mêmes les discours médiatiques « dominants » en lien avec la représentation des religions.

## **Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels**

Dans le cadre d'un autre projet du Conseil de l'Europe, visant à aider les élèves à analyser des rencontres interculturelles, des supports ont été spécifiquement élaborés pour permettre aux élèves d'analyser des images médiatiques. Le projet s'intitule « Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels », abrégé ici en « Autobiographie et médias visuels ». Le but du projet est d'aider les apprenants à exercer leur esprit critique en analysant une image spécifique trouvée dans les médias, par exemple à la télévision, dans un livre ou sur internet. Bien qu'il s'applique à divers types de matériaux culturels, le projet « Autobiographie et médias visuels » répond particulièrement bien aux besoins des élèves étudiant les religions. L'image à analyser devrait montrer une ou plusieurs personnes qui pratiquent une religion différente de la religion majoritaire des élèves, dans leur pays ou dans un autre pays. Elle peut être statique (par exemple une photographie) ou animée (par exemple un clip vidéo en ligne). C'est une rencontre à sens unique : l'observateur interprète l'image, mais la personne représentée sur l'image ne joue pas de rôle. Cependant, on peut analyser le rôle de la personne (ou des personnes) qui a produit l'image et donc décider comment la présenter aux autres, par exemple le photographe ou le réalisateur. Les supports du projet « Autobiographie et médias visuels » ont deux objectifs corrélés :

- ▶ **Autoévaluation** : amener les apprenants à évaluer leurs propres réactions à une image donnée. S'ils le font régulièrement, ils pourront retracer leur progression, comparer la manière dont ils ont évalué une série d'images et ainsi apprendre à mieux se connaître.

- ▶ **Enseignement et apprentissage** : pour les enseignants, stimuler la réflexion et l'analyse, et ainsi faciliter activement l'apprentissage.

Le projet « Autobiographie et médias visuels » repose sur trois idées clés :

- ▶ Les images que nous voyons dans les médias peuvent influencer nos pensées, nos émotions et nos comportements envers les personnes d'autres cultures et religions, souvent sans que nous n'ayons conscience de cette influence.
- ▶ Un outil de réflexion sur les images peut nous aider à affiner notre sensibilité aux stéréotypes et aux messages implicites transmis par les médias visuels concernant les personnes d'autres cultures et religions.
- ▶ Cet outil peut nous aider à prendre davantage conscience des processus « cachés » de production des médias visuels, à l'origine du contenu des images qu'on y rencontre.

L'Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels existe en plusieurs versions, destinées aux jeunes élèves (de 5 ou 6 ans jusqu'à 10 à 12 ans environ) et aux autres apprenants (de l'âge de l'enseignement secondaire aux adultes). Elle est disponible sur [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM\\_Tool\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_fr.asp).

L'usage critique des médias visuels est évidemment très important pour l'apprentissage sur la diversité culturelle, dont la diversité religieuse. Cependant, l'expérience directe représente aussi une ressource extrêmement précieuse pour comprendre les religions (voir le chapitre 9).

## Conclusion

Nous avons examiné plusieurs questions relatives à la représentation des religions dans les médias et les manuels, pertinentes pour les responsables politiques, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants. La recommandation appelle à offrir aux élèves des supports pédagogiques de qualité. Nous avons résumé les problèmes mis en lumière par une étude à grande échelle consacrée à la qualité, à la production et à l'utilisation de manuels scolaires et de sites internet sur les religions, et dégagé quelques principes généraux. Les recherches menées dans le cadre du projet REDCo montrent que les enseignants doivent être capables de donner à leurs élèves les moyens d'utiliser leurs propres « discours personnels » pour analyser les représentations médiatiques des religions. Des recherches sur l'application d'internet à l'étude des religions par des élèves plus âgés ont également été mentionnées. Nous avons attiré l'attention sur le projet du Conseil de l'Europe « Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels », outil très précieux pour permettre aux élèves et aux enseignants d'analyser des exemples de représentations médiatiques des religions.



## Chapitre 7

# Convictions non religieuses et visions du monde

---

### Introduction

**L**e présent chapitre revient sur plusieurs questions liées à l'intégration des « convictions non religieuses » aux cours de religion. Certaines de ces questions ont été brièvement évoquées au chapitre 1, et au chapitre 3 concernant la terminologie.

Le Conseil de l'Europe défend la liberté de croire ou de ne pas croire, et la recommandation (Conseil de l'Europe 2008a) préconise « la prise en compte de la dimension religieuse et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle ».

Les religions organisées sont considérées comme des institutions, créées par des citoyens jouissant de la liberté de religion et dans lesquelles des citoyens s'engagent, et qui font partie de la société civile. Les religions ont donc des « potentialités d'orientations éthique et civique » et ont « un rôle à jouer au sein de la communauté nationale ». Ainsi, le Conseil de l'Europe accueille et respecte le fait religieux « dans toute sa pluralité, comme l'expression éthique, morale, idéologique et spirituelle d'une partie des citoyens européens, en tenant compte des différences entre les religions elles-mêmes et des circonstances propres à chaque pays » (Conseil de l'Europe 2007, paragraphe 3).

De même, le droit à avoir des « convictions non religieuses » est respecté au sein du Conseil de l'Europe, et l'éducation interculturelle est censée développer la compréhension des religions comme celle des convictions non religieuses. La diversité et la complexité des religions et des convictions non religieuses sont reconnues par la recommandation de 2008 du Conseil de l'Europe sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle.

« Les religions et les convictions non religieuses sont des phénomènes complexes et divers ; elles ne sont pas monolithiques. En outre, les individus ont des convictions religieuses et non religieuses à des degrés divers, et pour différentes raisons ; pour certains ces convictions sont fondamentales et peuvent être une question de choix, pour d'autres elles sont subsidiaires et peuvent être une question de circonstances historiques. La dimension religieuse et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle devrait donc refléter cette diversité et cette complexité aux niveaux local, régional et international. » (Conseil de l'Europe 2008a, annexe, paragraphe 3).

Pour le Conseil de l'Europe, l'enseignement consacré aux religions et aux convictions non religieuses devrait « développer la tolérance ainsi que la compréhension et la confiance mutuelles ». Cet enseignement est considéré comme « une condition préalable indispensable au développement de la tolérance et d'une culture du « vivre ensemble », ainsi qu'à la reconnaissance de nos identités différentes sur la base des droits de l'homme » (Conseil de l'Europe 2008a, annexe, paragraphe 4).

## Convictions non religieuses

Le texte de la recommandation mentionne les « convictions non religieuses » sans les définir (Alberts 2012). Comme les religions, les convictions non religieuses sont considérées comme des « faits culturels » dans le domaine plus large de la diversité sociale, et décrites comme « des phénomènes complexes » et non « monolithiques ». L'étude des religions et des convictions non religieuses dans le cadre de l'éducation interculturelle devrait suivre quelques orientations clés, dont les suivantes :

- ▶ rappeler la liberté de religion et de conviction ;
- ▶ évoquer la contribution des religions et des convictions non religieuses à la vie culturelle, sociale et individuelle ;
- ▶ évoquer leur influence sur les individus dans la vie publique ;
- ▶ rappeler qu'elles ne sont pas entièrement prédéfinies par la famille ou par la société environnante ;
- ▶ les aborder de préférence de manière interdisciplinaire ;
- ▶ s'appuyer sur les connaissances à leur sujet pour développer la sensibilité aux droits de l'homme, à la paix, à la citoyenneté démocratique, au dialogue et à la solidarité ;
- ▶ considérer la prise en compte des religions et des convictions non religieuses comme une condition préalable au développement de la tolérance et d'une culture du vivre ensemble ;
- ▶ les présenter d'une manière adaptée à l'âge et au degré de maturité des élèves, en s'inspirant des bonnes pratiques actuelles dans les Etats membres (Alberts 2012).

Malgré ces orientations claires et utiles, la question demeure : qu'est-ce exactement qu'une conviction non religieuse ? Définir les convictions non religieuses semble au moins aussi problématique que définir les religions.

## Religions et convictions

Il n'existe actuellement pas de consensus sur ce que recouvre exactement une expression aussi large que « religions et convictions non religieuses », et trouver une terminologie satisfaisant toutes les parties pour décrire ce domaine pose plusieurs problèmes. Le débat universitaire, ce qui n'est pas surprenant, est très animé sur des sujets tels que la complexité de la distinction entre religion et non-religion (Lee 2012), et entre religion et conviction (Day 2009 ; 2011).

Dans les pays anglophones, l'expression *non-religious convictions*, directement traduite du français « convictions non religieuses » présent dans les documents du Conseil

de l'Europe, n'est pas très répandue. L'un des problèmes posés par cette expression est qu'elle semble ne couvrir que les convictions ou les croyances, et non les autres aspects du mode de vie ou de la vision de la vie.

Certains projets et organisations séparent les deux grands domaines des « religions » et des « non-religions », tout en maintenant un lien entre eux. Par exemple, le programme Alliance des civilisations de l'ONU utilise l'expression *Education about Religions and Beliefs* (enseignement sur les religions et les convictions) (<http://erb.unaoc.org>). Ici, le terme « convictions » est utilisé dans un sens spécialisé, pour désigner spécifiquement (par « raccourci ») les convictions non religieuses. Cela reflète les normes relatives aux droits de l'homme, qui parlent de « liberté de religion ou de conviction » (voir le chapitre 8). De même, les Principes directeurs de Tolède, élaborés par l'OSCE, utilisent l'expression « enseignement relatif aux religions et aux convictions », comme dans leur titre complet, *Principes directeurs de Tolède sur l'enseignement relatif aux religions et aux convictions dans les écoles publiques* (OSCE 2007). D'aucuns critiquent cependant cet usage, estimant qu'il semble réserver le mot « convictions » à des points de vue non religieux. En outre, « religion » n'est pas synonyme de « théisme », et des courants de certaines religions, comme le bouddhisme ou l'hindouisme, sont non théistes.

## **Combiner éducation religieuse et éducation à la morale ou aux valeurs**

Pour tenter d'intégrer l'étude des points de vue non religieux, certains Etats ou régions associent l'éducation religieuse (ou son équivalent) à une éducation sur les valeurs. Ainsi, dans la province canadienne du Québec, tous les élèves étudient la matière « Ethique et culture religieuse » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec 2008) et, en Ecosse, il existe à certains niveaux des programmes de religion et de morale. Comme l'affirme la présentation officielle du programme, « Principes et pratiques de l'éducation religieuse et morale » :

« L'éducation religieuse et morale permet aux enfants et aux jeunes d'étudier les principales religions du monde et les points de vue indépendants de la croyance religieuse, et d'examiner les défis posés par ces convictions et valeurs. Elle les aide à réfléchir à leurs propres valeurs et à développer leur aptitude au jugement moral » (Education Scotland 2014).

Certains soulignent qu'une position non religieuse va au-delà du domaine de l'éthique. D'autres avancent que des intitulés tels qu'« Ethique et culture religieuse » ou « Education religieuse et morale » sous-entendent que la morale serait un phénomène comparable ou parallèle à la religion. Ces mêmes personnes font parfois remarquer que, pour les croyants, la morale fait partie intégrante d'une perspective religieuse plus large qui englobe d'autres aspects. En Norvège, le programme de « Religion, éthique et philosophies de vie » (Kunnskapsdepartementet 2008) élargit le champ pour intégrer l'éthique et les philosophies non religieuses. Nous reviendrons plus loin sur la question de la nomenclature.

Concernant l'éthique, notons enfin que certains enseignants invitent des professionnels amenés à se poser des questions d'éthique (magistrats ou membres du corps médical, par exemple) à intervenir en classe (voir le chapitre 9).

## Spiritualité

Il existe des termes qui englobent les convictions religieuses et non religieuses. Par exemple, on rencontre de plus en plus d'écrits sur l'éducation et la spiritualité, dont certains portent à la fois sur les interprétations religieuses et non religieuses du spirituel. Parmi les tenants d'une approche intégratrice figure Jacqueline Watson (Watson 2009a, 2009b, 2010). Elle propose une pédagogie pour l'éducation spirituelle, sur le modèle du dialogue interconfessionnel, permettant aux jeunes d'exprimer leurs différents points de vue dans un espace sécurisant où l'on accepte qu'il puisse exister différentes visions du spirituel, y compris sur le plan esthétique. Le développement et l'évolution spirituels des élèves, envisagés sous cet angle, dépendent d'un processus continu de dialogue avec les autres et leurs différences. Leur point de vue est susceptible d'évoluer au fil du dialogue, mais on n'attend pas d'eux qu'ils l'arrêtent une fois pour toutes. L'un des problèmes posés par l'application du terme « spiritualité » à la fois au champ religieux et au champ non religieux est que le terme lui-même est contesté. D'une part, certains auteurs associent spécifiquement la « spiritualité » aux traditions religieuses ; d'autre part, certaines personnes menant une vie non religieuse ne souhaitent pas décrire leur philosophie ou leur façon de voir comme « spirituelle ».

## Interprétation de la vie

Comme indiqué au chapitre 3 sur la terminologie, certains auteurs européens relient la « religion » et les visions laïques du monde en utilisant la notion de « vie » ou d'« existence » : sens de la vie, posture existentielle, philosophie de vie, vision de la vie, etc. Il existe en Scandinavie une tradition particulière de recherches inaugurée par l'usage du terme *livsåskådning* par Anders Jeffner (Jeffner 1981), qui a eu beaucoup d'influence dans les pays nordiques à partir des années 1970. La définition originale de la *livsåskådning* par Jeffner comprend trois dimensions : la « vision du monde », l'« orientation des valeurs » et l'« attitude fondamentale ». Depuis Jeffner, cette tradition de recherches a été déclinée dans le domaine de l'enseignement par des auteurs tels que Sven Hartman (Hartman 1986 ; 1994). Les langues nordiques ont plusieurs termes pour parler du « sens de la vie » (par exemple, en Norvège : *livssyn*, « vision de la vie » ; en Suède : *livsåskådningar*, « interprétations de la vie »). Ces termes couvrent aussi bien les modes de vie religieux que non religieux (l'« interprétation de la vie » englobe souvent les modes de vie religieux et non religieux, tandis que *livssyn*/la « vision de la vie » est considérée comme une composante des interprétations religieuses comme non religieuses de la vie). Ces termes sont peu ou prou l'équivalent du terme anglais *world view* (vision du monde), de plus en plus utilisé dans les ouvrages sur l'éducation pour désigner à la fois les philosophies ou les modes de vie religieux et non religieux (voir plus loin). Ceux qui souhaitent associer les points de vue religieux et non religieux sont invités à consulter ces ouvrages (par exemple, Gunnarsson 2008 ; 2009a et 2009b) ainsi que ceux consacrés aux visions du monde (voir plus loin).

## Visions du monde

L'expression « vision du monde » est une traduction de l'allemand *Weltanschauung*, concept fondamental pour la philosophie allemande, qui désigne parfois le cadre

d'idées et de convictions au travers duquel un individu ou un groupe interprète le monde et interagit avec lui. Dans les sphères religieuse, théologique et éducative, l'expression « vision du monde » est généralement employée dans un sens moins strict. Une analyse d'un échantillon d'ouvrages sur l'enseignement des visions du monde, réalisée par des universitaires néerlandais, confirme une préoccupation commune autour des questions existentielles. Ces chercheurs proposent de définir provisoirement la « vision du monde » comme une « vision de la vie, du monde et de l'humanité » (van der Kooij *et al.* 2013). D'après cette définition, toutes les religions seraient considérées comme des visions du monde, mais toutes les visions du monde ne seraient pas considérées comme des religions ; les religions seraient classées comme une sous-catégorie des visions du monde. Dans les écrits sur le sujet, les visions du monde se répartissent en deux grandes catégories : visions « organisées » et « personnelles ».

Les **visions organisées du monde** sont des systèmes plus ou moins établis regroupant un certain nombre d'adhérents, bien que leurs limites soient souvent controversées, tandis que les visions personnelles du monde sont la façon qu'a chaque individu d'envisager la vie et l'humanité. Les visions du monde organisées se sont développées au fil du temps pour devenir des systèmes relativement cohérents et établis de convictions et de valeurs, rassemblant un certain nombre d'adeptes. Elles ne comprennent pas toujours les mêmes éléments. Les religions du monde sont des visions organisées du monde, tout comme l'humanisme laïc. Les visions organisées du monde proposent une image claire de la vie, du monde et de l'humanité. Elles apportent des réponses aux questions existentielles, prescrivent des valeurs morales (élément qui recoupe souvent l'aspect existentiel) et visent à influencer les pensées et les actes, et à donner du sens à la vie. Elles peuvent passer par des convictions métaphysiques (servir Dieu, par exemple) mais aussi par des convictions morales et sociales, telles que la responsabilité morale envers autrui et envers la nature. Il est cependant difficile de savoir exactement ce qui devrait figurer sur une liste de visions organisées du monde. L'humanisme laïc est un candidat naturel. Il englobe l'athéisme, mais ne se résume pas à l'affirmation d'une position athée. L'humanisme laïc (ou Humanisme, avec un H majuscule) considère que l'être humain n'a pas besoin de religion ou de Dieu pour être capable d'observer des principes éthiques. Mais il souligne aussi la responsabilité unique qui incombe aux êtres humains et les conséquences morales de leurs décisions. Pour l'humanisme laïc, toute idéologie, qu'elle soit religieuse ou politique, devrait faire l'objet d'un examen approfondi et non se voir acceptée ou rejetée d'office. Cette position englobe aussi une quête constante de la vérité, avant tout au travers des sciences et de la philosophie.

Identifier d'autres visions organisées du monde non religieuses n'a rien d'évident. Pourrait-on y inclure, par exemple, le « néolibéralisme » (individualisme économique, personnel, utilitaire, rationnel) ? Existe-t-il des visions organisées du monde englobant le religieux et le non-religieux, comme le « holisme économique », que l'on pourrait peut-être considérer comme une vision du monde émergente ?

Les **visions personnelles du monde** sont celles que chaque individu a de son identité et qui donnent sens à sa vie, influençant ses pensées et ses actes. Une vision personnelle du monde peut se fonder sur une vision organisée du monde, religieuse ou laïque (comme l'Humanisme), ou avoir un lien avec elle, mais cette condition

n'est pas nécessaire. Elle peut passer par des convictions religieuses ou spirituelles, mais sans appartenance à un groupe organisé, ou par l'appartenance à un groupe donné sans en partager toutes les convictions. Une vision personnelle du monde peut être plus éclectique et particulière qu'une vision organisée du monde. Du fait de phénomènes tels que l'individualisme, la sécularisation et la mondialisation, de nombreuses personnes se sont forgé une vision personnelle du monde ne reposant pas sur une vision organisée unique. Les visions personnelles du monde englobent des valeurs morales et des idéaux, et peuvent ou non se traduire par différents types de pratiques. Elles sont plus complexes et difficiles à délimiter que les visions organisées du monde. Elles peuvent – ou non – englober l'attachement à des visions organisées du monde religieuses de nature plus « culturelles » ou « ethniques » que théologiques ou spirituelles. Comme le remarque Francesca Gobbo (2012),

« chaque individu est – dans une plus ou moins large mesure – un sujet multiculturel, puisque la culture qu'il acquiert dans sa famille et son milieu social ne l'empêche pas d'explorer, de comparer, d'évaluer et d'apprendre d'autres perspectives et pratiques culturelles (à moins que les inégalités de pouvoir au sein de la société n'empêchent une telle exploration via une ségrégation ou une exclusion mises en place par le régime politique) ».

Les visions personnelles du monde peuvent être profondément spirituelles ; souvent inspirées par des idées et des pratiques issues de religions, et peuvent aussi se traduire par un engagement en faveur de valeurs humanitaires et écologiques. Certaines peuvent puiser dans plusieurs traditions religieuses à la fois. En outre, les visions personnelles du monde ne sont pas nécessairement entièrement individualistes : elles peuvent être partagées par d'autres personnes ou recouper d'autres valeurs. Par exemple, certaines personnes d'origine juive pratiquant des formes de méditation bouddhiste se qualifient de « Jubu » (Kamenetz 1994). Certains membres du réseau Sea of Faith associent des formes de spiritualité et de pratique chrétienne à un point de vue essentiellement athée (Boulton 1996).

Certains aspects d'une vision personnelle du monde peuvent être difficiles à expliquer, ou plus latents qu'explicites. On peut s'acheminer vers une vision personnelle du monde sans y être encore parvenu. Les convictions qui la sous-tendent peuvent se traduire en actes (actes fondés sur une décision morale, par exemple). On peut vivre une perte temporaire de sens – par exemple à l'occasion d'un deuil ou d'une séparation ; cela ne supprime pas l'existence d'une vision personnelle du monde, en filigrane.

En résumé, une vision personnelle du monde est une manière d'envisager la vie, l'identité, le monde et l'humanité ayant un rapport avec des questions existentielles et comprenant des valeurs et des idéaux. Les visions personnelles du monde peuvent puiser dans diverses sources. Elles influencent les pensées et les actes de la personne concernée, donnant généralement un sens à sa vie.

On remarquera avec intérêt les résultats de l'enquête qualitative menée par Simeon Wallis auprès d'adolescents : la plupart des élèves se déclarant « sans religion » ne se disent ni athées ni agnostiques, mais ils ont des positions moins clairement définies (sur 23 élèves, seuls sept s'identifiaient comme « athées » et deux comme

« agnostiques »). Wallis note que l'intégration de philosophies laïques aux cours de religion ne tient pas compte de la diversité de la « majorité silencieuse » des élèves non croyants/sans religion (Wallis 2013).

## **Education aux visions du monde : politique et pratique**

Plusieurs questions se posent aux concepteurs des politiques, aux acteurs de terrain et aux formateurs d'enseignants. L'une des questions clés pour les responsables politiques, dans certains contextes, est de savoir s'il est concrètement ou politiquement possible d'évoquer les visions non religieuses du monde ou de la vie aux côtés des religions dans le contexte de l'éducation interculturelle à l'école. Il est clair qu'une telle décision doit tenir compte de l'âge des élèves. Comme indiqué plus haut, l'étude des visions organisées du monde, dont les religions, existe déjà dans plusieurs systèmes d'enseignement, comme en Norvège, où les élèves étudient les religions et d'autres visions du monde telles que l'humanisme laïc (pour une illustration, voir Bråten, ci-après).

Il est souhaitable d'accorder une attention aux visions personnelles du monde, en plus des visions organisées, pour offrir un aperçu nuancé et non stéréotypé de la diversité. S'agissant des visions personnelles du monde, certains systèmes d'enseignement encouragent les jeunes à établir un rapport entre ce qu'ils apprennent sur les religions et leur propre vision de la vie ou leur propre sentiment d'identité, alors en cours de développement. Cela peut nécessiter à la fois proximité et distance dans l'étude des convictions et les valeurs des autres : on se met en empathie avec des personnes d'autres milieux, mais on applique aussi des idées et des jugements critiques plus distancés.

On ne peut attendre de l'école qu'elle aide les enfants à se forger une vision personnelle du monde totalement cohérente. C'est l'affaire d'une vie entière. Cependant, on peut inciter les jeunes à réfléchir à leur propre vision de la vie ou du monde et à celle des autres. A cet égard, les questions existentielles et la question du sens de la vie, ainsi que l'influence des visions du monde, peuvent aider les élèves à acquérir une meilleure connaissance des autres et, par là, à mieux se connaître eux-mêmes. C'est particulièrement important dans les sociétés où coexistent plusieurs visions du monde religieuses et laïques, traditionnelles et non traditionnelles.

S'agissant du rôle de l'enseignant, certains systèmes éducatifs n'encouragent pas les enseignants à parler de leur propre vision du monde avec leurs élèves, puisqu'ils leur demandent de fournir des informations faisant autorité et d'encadrer les discussions et dialogues. Dans certains systèmes éducatifs, en raison des risques perçus de prosélytisme, les enseignants n'ont pas le droit de présenter leur point de vue personnel à leurs élèves. Dans certains contextes, les enseignants peuvent réussir à s'appuyer sur leurs opinions personnelles de façon relativement impartiale et neutre (Jackson 1997 : 135-136). Concernant le respect de la diversité et la promotion de l'égalité dans l'enseignement sur les religions et les convictions, le Religious Education Council d'Angleterre et du pays de Galles a publié d'intéressantes orientations intitulées « A Practice Code for Teachers of RE », disponibles à l'adresse [http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice\\_Code\\_for\\_Teachers\\_of\\_RE.pdf](http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf).

Oddrun Bråten, formatrice d'enseignants et chercheuse, a observé des cours de « Religion, éthique et visions de la vie » en Norvège. Dans cet exemple, elle décrit des cours visant à intégrer à cette discipline des travaux consacrés aux visions religieuses et non religieuses du monde.

### Etudier en parallèle les religions et les visions du monde

■ « Il y a quelques années, j'ai observé des cours de « Religion, éthique et visions de la vie » qui étaient tout à fait exemplaires. Les « visions non religieuses de la vie » font partie intégrante de l'éducation religieuse en Norvège depuis la fusion des matières « Christianisme » et « Visions de la vie », en 1997. Dans deux groupes de 10<sup>e</sup> année (élèves âgés de 15 et 16 ans), l'enseignant a animé des discussions entre élèves en partant des paroles de chansons connues. Dans les cours que j'ai observés, il s'agissait de *What if God was one of us ?*, de Joan Osborne.

■ Dans le premier groupe, la discussion a pris une tournure existentielle, amenant les élèves aux limites de leur pensée, comme le montre par exemple cette remarque d'un élève : « Dieu ne peut pas avoir créé à partir de rien ; et qu'y avait-il avant Dieu, ou avant le big bang ? Ce n'est pas possible, et pourtant nous sommes là... ». Dans l'autre groupe, la conversation a pris une tournure éthique : certains élèves pensaient que faire preuve de bonté envers tout le monde (en imaginant qu'ils *soient* Dieu, comme le suggère la chanson) était un acte louable, d'autres y voyaient de l'égoïsme. Ils se sont aussi demandé si le doute faisait partie de la foi et si nous étions dotés du libre arbitre.

■ Dans les deux groupes observés, les élèves semblaient chercher à éviter de se reconnaître comme chrétiens/croyants. Ils disaient par exemple : « Ce n'est pas que j'y croie, mais... ». Aucun n'a exprimé une vision du monde ouvertement chrétienne, alors que, dans ces groupes assez homogènes, la pluralité allait en théorie de l'appartenance à l'Eglise de Norvège à une possible proximité avec l'Association humaniste.

■ La présence des « visions de la vie » dans le nom de la discipline en Norvège sert à signaler la prise en compte des visions de la vie ou du monde non religieuses. Cependant, l'enseignement des visions laïques et organisées du monde ne constitue qu'une petite part de la matière (un tiers). En fait, seule une vision de la vie laïque « organisée » est représentée : l'Humanisme. Sous les thèmes de l'éthique et de la philosophie, néanmoins, on trouve des éléments associés à l'Humanisme comme grande tradition historique, dont des discussions sur les droits de l'homme et la dignité humaine.

■ La matière « Religion, éthique et visions de la vie » a bien un contenu religieux, mais elle est neutre et intégratrice. Elle ouvre des possibilités de discussions fondées sur les nombreuses visions individuelles du monde qu'ont les jeunes aujourd'hui, y compris les positions non religieuses. L'enseignant que j'ai observé parvenait à créer un espace où pouvait se tenir un dialogue ouvert sur les questions éthiques et existentielles, et où les participants pouvaient exprimer librement différentes visions non religieuses de la vie.

■ Il ne s'agissait pas d'enseigner une vision laïque et organisée du monde, mais d'inciter les élèves à réfléchir à leur vision personnelle du monde et à celles des autres. En partant des paroles de la chanson, l'enseignant a créé une atmosphère propice à la discussion et dans laquelle sa propre vision de la vie n'intervenait pas. Ses élèves étant en 10<sup>e</sup> année, il les a aussi encouragés à s'appuyer sur leurs connaissances antérieures pour exprimer plus clairement leurs visions du monde et, peut-être, les développer. C'est pourquoi je pense que cet enseignant faisait un travail exemplaire. »

Pour en savoir plus sur les travaux d'Oddrun Bråten, voir Bråten 2013 ; 2014a et 2014b.

## Convictions religieuses et non religieuses à l'école

Sur le plan pédagogique, il serait intéressant d'élaborer des approches susceptibles de couvrir à la fois les visions du monde religieuses et non religieuses, personnelles et organisées. L'approche interprétative peut être adaptée pour englober les visions non religieuses de la vie, en partant de la dynamique des relations interpersonnelles, des différents types de groupes auxquels les élèves appartiennent et, plus largement, des traditions (ou visions du monde organisées) dans lesquelles ils se reconnaissent le mieux. En outre, les approches fondées sur le dialogue devraient dans tous les cas n'exclure aucun participant, que ce soit sur le critère de la religion ou de la vision personnelle du monde. Le « dialogue des convictions », proposé par Castelli, vise spécifiquement à présenter à la classe des visions de la vie religieuses et non religieuses (Castelli 2012), et l'approche dialectique d'Ipgrave (voir le chapitre 4) pourrait aussi être adaptée dans le même but (Ipgrave 2001 ; 2013). Dans ce contexte, on pourra aussi s'inspirer du projet Face to Faith, qui utilise la vidéoconférence pour promouvoir le dialogue entre élèves scolarisés dans des établissements de différents pays (voir le chapitre 9). Il serait aussi très utile d'étudier des exemples venus de Norvège, d'Ecosse et du Québec, où les élèves reçoivent à la fois un enseignement sur la religion et sur l'éthique, ou sur les visions religieuses et non religieuses du monde (comme dans l'exemple donné par Bråten, ci-dessus). Les travaux en cours au Conseil de l'Europe sur les compétences interculturelles (acquisition de connaissances, savoir-faire et attitudes appropriées) peuvent s'appliquer à l'étude des visions du monde ou des philosophies de vie aussi bien qu'aux religions.

Plusieurs questions demandent à être résolues par les décideurs, les formateurs d'enseignants et les établissements scolaires. Les décideurs doivent cerner les difficultés soulevées par l'intégration des « convictions non religieuses » à l'étude des religions et définir une politique applicable dans le contexte qui est le leur. Par exemple, faut-il représenter à la fois les visions du monde ou philosophies de vie personnelles et organisées, et si oui, comment ? Pour les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants, il faut en particulier élaborer des moyens d'aider les enseignants (que ce soit en formation initiale ou continue) à équilibrer leur rôle d'experts, fondé sur leur connaissance et leur compréhension des diverses visions du monde étudiées, et leur rôle d'animateur, qui consiste à aider les élèves à s'impliquer activement

dans l'étude de ces thèmes d'une façon adaptée à leur âge et à leurs compétences. Pour les concepteurs des programmes universitaires, il est très important de définir les qualifications nécessaires pour enseigner les visions du monde, plus larges que celles associées aux diplômes de théologie ou d'étude des religions.

## **Conclusion**

Pour les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants, l'intégration de l'étude des « convictions non religieuses » et des religions dans le cadre de l'éducation interculturelle ne va pas toujours de soi. Des problèmes de définitions et de terminologie se posent, et la promotion du dialogue suppose certaines attitudes et compétences (voir aussi le chapitre 4). Nous avons donné des exemples d'étude combinée des religions et de l'éthique non religieuse, moyen d'associer convictions non religieuses et religions dans le cadre de l'éducation interculturelle. Le terme de « spiritualité » a été proposé comme générique possible pour couvrir les convictions religieuses et non religieuses ; il pose cependant certains problèmes. Des expressions comme « philosophie de vie » ou « vision du monde » ont été examinées et jugées potentiellement adaptées pour couvrir à la fois les modes de vie religieux et les convictions non religieuses. Nous avons tracé une distinction importante entre visions du monde personnelles et organisées. Certains points à régler par les décideurs, les établissements scolaires, les formateurs d'enseignants et les concepteurs de programmes universitaires ont également été présentés.

## Chapitre 8

# Droits de l'homme

---

### Introduction

**L'**un des buts fondamentaux du Conseil de l'Europe est de protéger les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la prééminence du droit ; les droits de l'homme sont au cœur de son activité :

« La recommandation vise à assurer la prise en compte de la dimension religieuse et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle comme une contribution au renforcement des droits de l'homme, de la citoyenneté démocratique et de la participation et au développement des compétences pour le dialogue interculturel » (Conseil de l'Europe 2008a, annexe, paragraphe 1).

Ainsi, les travaux du Conseil de l'Europe sur l'éducation aux religions et aux convictions non religieuses en éducation interculturelle doivent être compris dans le contexte plus large de ses initiatives dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique.

Au sein du Conseil de l'Europe, l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme sont considérées comme étroitement liées. Comme l'énonce la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme :

« L'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme sont étroitement liées et se confortent mutuellement. Elles diffèrent davantage par le sujet et la portée que par les objectifs et les pratiques. L'éducation à la citoyenneté démocratique met essentiellement l'accent sur les droits et les responsabilités démocratiques, et sur la participation active, en relation avec les aspects civiques, politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels de la société, alors que l'éducation aux droits de l'homme s'intéresse à l'éventail plus large des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans tous les domaines de la vie » (Conseil de l'Europe 2010).

L'éducation aux droits de l'homme et l'éducation à la citoyenneté démocratique sont étroitement liées dans la réflexion du Conseil de l'Europe, comme le montrent par exemple la « Déclaration du Comité des Ministres sur l'intolérance – Une menace pour la démocratie », qui appelle à promouvoir la démocratie à travers des actions éducatives visant la compréhension entre cultures (Conseil de l'Europe 1981, paragraphe 2.7) et le rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe, qui préconise le développement par l'éducation de compétences interculturelles comme moyens de lutter contre l'intolérance (Conseil de l'Europe 2011). Dans la première partie du rapport de 2011, les auteurs pointent plusieurs risques pesant sur les valeurs du Conseil de l'Europe, dont la possibilité d'un choc entre liberté de religion et liberté d'expression. Ils identifient ensuite les principaux acteurs à même d'apporter des changements dans les attitudes, dont les éducateurs, les médias, la société civile et les groupes religieux. Le rapport aborde, parmi de nombreux autres thèmes, celui des stéréotypes et des représentations erronées dont font l'objet les groupes religieux.

Concernant spécifiquement la formation des enseignants, la recommandation de 2008 du Conseil de l'Europe prône une formation « objective et non directive », « qui soit conforme à la Convention européenne des droits de l'homme ». Elle recommande aussi aux Etats « de développer une formation aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui assurent l'éducation à la démocratie aux niveaux régional, national et international » (Conseil de l'Europe 2008a).

Certains textes sur les droits de l'homme, relatifs par exemple aux droits des enfants, des parents, des enseignants ou des groupes minoritaires, ont influencé le droit européen. Les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants doivent avoir connaissance des questions clés dans ce domaine et en tenir compte.

Le présent chapitre présente la notion de droits de l'homme et revient sur quelques aspects juridiques concernant les parents, les tuteurs légaux et les enfants. Il aborde ensuite plus largement le concept de dignité humaine, qui est à la racine des droits de l'homme. On sait que toutes les cultures et religions n'expriment pas de la même manière les notions de dignité humaine et de personne humaine, et le fait d'aborder certaines divergences de vues entre dans le cadre de l'éducation interculturelle. Nous fournissons des informations, qui pourront servir de ressources, concernant le débat sur les liens entre l'autonomie personnelle, les droits de l'homme et les obligations. Enfin, nous nous concentrons sur les thèmes qui peuvent susciter une confrontation entre les valeurs et traditions de certains groupes religieux, et la position libérale associée aux normes des droits de l'homme. Nous abordons notamment un point apparu plusieurs fois dans les réponses au questionnaire, celui du port de symboles religieux à l'école (la question de la liberté d'expression des élèves au cours des discussions est abordée au chapitre 5, sur l'« espace sécurisant »). La responsabilité majeure de traiter des droits de l'homme en lien avec la religion incombe aux établissements scolaires. Comme l'affirme un rapport marquant du Conseil de l'Europe, l'éducation constitue un important outil de lutte contre l'intolérance, mais c'est aussi un domaine où des discriminations religieuses peuvent se produire (Conseil de l'Europe 2011).

## **La Déclaration universelle des droits de l'homme**

La Déclaration universelle des droits de l'homme a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en décembre 1948. Les principes des droits de l'homme énoncés dans la Déclaration universelle et dans d'autres textes sous-tendent les travaux du Conseil de l'Europe et ceux des organisations intergouvernementales occidentales.

L'esprit qui a présidé à la rédaction de la Déclaration universelle était celui d'une réponse morale aux atrocités vécues pendant la seconde guerre mondiale ; au fil de ses trente articles, elle tente d'identifier les droits fondamentaux que l'appartenance à l'humanité confère à chacun. Les articles 18 à 21 traitent des libertés spirituelles, publiques et politiques, dont la liberté de religion ou de conviction. Dans ce contexte, le terme de « conviction » est utilisé dans un sens technique, pour désigner les systèmes de convictions ou les visions du monde autres que les religions (voir le chapitre 7).

Après le 11 septembre 2001, plusieurs organisations intergouvernementales ont émis le souhait que les jeunes aient une certaine connaissance de la diversité des religions et des convictions (ou des visions religieuses et non religieuses du monde) afin de promouvoir une atmosphère de tolérance et même de respect mutuel. Parmi ces organisations figurent le Conseil de l'Europe, l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe et l'ONU, par le biais de son programme Alliance des civilisations. La recommandation ministérielle du Conseil de l'Europe adopte cette perspective intégratrice.

## **Droits de l'homme et législation**

La Déclaration universelle et les autres normes de droits de l'homme ont été intégrées au droit international, à la Convention européenne des droits de l'homme et à la législation de certains pays. Il existe donc des lois concernant les droits de l'homme en lien avec les questions d'éducation – droits des enfants, des parents, des enseignants et des minorités à l'égard des religions et des convictions – qui s'appliquent aux décideurs, aux établissements scolaires et aux formateurs d'enseignants. Cette législation a influencé les travaux du Conseil de l'Europe dans ce domaine (par exemple Conseil de l'Europe 1981 ; 2010) ainsi que les travaux en matière d'éducation de l'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE 2007). Des questions se posent dans le contexte de l'enseignement public, comme celle de l'équilibre entre les droits des parents ou tuteurs légaux et ceux des enfants, celle des droits des enseignants ou celle des droits des minorités présentes dans les classes et dans le corps enseignant.

## **Droits des parents et des tuteurs légaux**

Il ressort clairement du droit international que les parents et les tuteurs légaux ont le droit d'élever leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses ou philosophiques (document de clôture de la réunion de Vienne 1989, cité dans

OSCE 2007 : 34). De même, l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme dispose :

« Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'Etat, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques » (OSCE 2007 : 38).

En outre, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (traité multilatéral formant l'une des composantes de la Charte internationale des droits de l'homme, adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1966 et entré en vigueur en 1976) prévoit que ses Etats parties « s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions » (OSCE 2007 : 39).

Ces dispositions n'obligent pas les Etats à fournir une forme d'enseignement conforme aux convictions des parents : cette décision appartient à chaque Etat. Cependant, les parents peuvent contester la diversité et la teneur de l'enseignement religieux offert à leurs enfants dans un système en particulier, s'il est considéré que cet enseignement « a pour intention ou pour effet d'affirmer comme vrai (ou comme faux) un ensemble de convictions en particulier. En conséquence, les parents doivent avoir le droit de ne pas faire suivre de telles formes d'enseignement à leurs enfants » (OSCE 2007 : 39).

## **Droits de l'enfant**

Le droit international considère les enfants comme des personnes autonomes. Les enfants ont droit à la liberté de religion ou de conviction au même titre que les adultes. Cependant, les droits de l'enfant doivent être envisagés en conjonction avec ceux des parents et des tuteurs légaux à les élever dans une tradition religieuse ou philosophique particulière. Aux termes de la loi, les droits de l'enfant dans le contexte éducatif sont souvent exercés par les parents ou par les tuteurs au nom de l'enfant. Le droit international reconnaît que, à un certain stade de son développement, l'enfant peut souhaiter affirmer ses propres droits en matière de religion ou de convictions, par exemple concernant sa propre identité religieuse. La limite entre le moment où les parents agissent au nom de l'enfant et celui où l'enfant agit comme un individu autonome n'est pas clairement fixée par la loi. La jurisprudence met l'accent sur l'intérêt supérieur de l'enfant, considération primordiale. S'agissant de l'Etat, le droit international prévoit la même obligation de neutralité envers les enfants qu'envers les adultes. Comme il ressort de l'article 3.1 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant,

« L'Etat a la même obligation d'adopter une position neutre et de cultiver la tolérance et le respect envers les enfants qu'envers les adultes, et devrait s'abstenir de chercher à exercer une pression sur les consciences. En pratique, on peut s'attendre à ce que les droits des parents à élever leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses ou philosophiques se transfèrent aux enfants eux-mêmes à mesure que leurs capacités évoluent » (OSCE 2007: 36).

Pour de plus amples informations et pour un examen des droits des enseignants et des minorités, les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants sont invités à consulter les Principes directeurs de Tolède (OSCE 2007)<sup>1</sup>.

## **Débat interculturel sur la dignité humaine et les droits de l'homme**

Certains critiques remettent en cause l'universalité des droits de l'homme, avançant notamment que tous les systèmes de valeurs sont d'une certaine manière liés à des histoires et à des expériences culturelles particulières (y compris sur le plan religieux) (voir par exemple MacIntyre 1981 : 69). Certains affirment que les idées de droits naturels et d'égalité des êtres humains sont ancrées dans la tradition chrétienne (Waldron 2002). Quelles qu'en soient les racines, la Déclaration universelle des droits de l'homme a vu le jour dans le contexte laïc (mais non laïciste) d'une organisation intergouvernementale faisant partie de la sphère politique publique. La Déclaration universelle forme la base morale des travaux d'organisations intergouvernementales qui doivent rester neutres à l'égard des revendications religieuses. Néanmoins, il n'est pas difficile d'observer que la Déclaration universelle a été élaborée dans un contexte politique et culturel occidental.

### **Le concept de dignité humaine**

Parmi ceux qui se montrent critiques envers l'imposition universelle de la démocratie libérale occidentale et d'une formulation occidentale des droits de l'homme, beaucoup reconnaissent l'idée d'une valeur inhérente à la personne humaine – ce que la Déclaration universelle nomme la « dignité humaine ». Cependant, ils l'expriment d'une manière qui s'écarte de la vision occidentale de l'individu autonome. Ils utilisent des notions et pratiques morales issues de leurs propres traditions culturelles et religieuses, qui soutiennent l'idée de la dignité humaine comme condition nécessaire à une société juste.

L'une des versions de cette position souligne la nature relationnelle de l'identité individuelle dans certaines cultures, où les personnes ne sont pas considérées comme des « unités autosuffisantes » pouvant être définies isolément des relations humaines (Parekh 1994). Cela ne signifie pas l'absence de préoccupation pour la dignité humaine ou un ordre social juste. Dans une famille hindoue traditionnelle, par exemple, on attend de certains membres de la famille qu'ils assument des responsabilités particulières du fait de leur position au sein de la famille (fils aîné ou plus proche cousin, par exemple). Ainsi, l'autonomie telle que la comprennent certains Occidentaux est restreinte par le statut à la naissance – sans que cela ne nie l'idée de dignité humaine.

### **Vers un dialogue constructif sur les droits de l'homme**

Certains estiment qu'il peut y avoir un dialogue constructif entre des individus et des groupes qui n'envisagent pas le concept de dignité humaine sous le même jour.

---

1. D'autres aspects du droit et des droits de l'homme en lien avec la religion et l'éducation en Europe sont abordés dans Hunter-Henin (2011).

Ces partisans du dialogue reconnaissent l'existence de différentes sources morales, religieuses et culturelles à l'origine des visions de la dignité humaine, mais affirment aussi que ces idées différentes ont de nombreux points communs. Ce parti pris dialectique va dans le sens des travaux du Conseil de l'Europe, fortement engagé dans la promotion et l'exploration du dialogue interculturel (y compris interreligieux). Il consiste à reconnaître que l'idée de droits de l'homme s'exprime de différentes manières selon les modes de vie culturels ou religieux, mais qu'il existe un lien entre elles. Par exemple, on peut trouver un consensus en recherchant des valeurs qui « se recoupent » ou en s'efforçant de trouver un terrain commun, même en présence de justifications morales ancrées dans des traditions et convictions différentes (Jackson 1997). On s'approche ici de ce que le philosophe John Rawls a nommé le « consensus par recouplement » (Rawls 1993).

Une approche semblable a été utilisée pour faire dialoguer des enfants de différents milieux religieux et culturels, invités à puiser dans leurs propres traditions pour traiter une question morale commune (Ipgrave 2013 ; voir le chapitre 4). La réflexivité a également fait l'objet de discussions, avec notamment l'idée que la rencontre avec la différence peut ouvrir la voie à une meilleure compréhension (Jackson 1997 ; 2004 ; voir le chapitre 4).

## **Droits et devoirs**

Le rapport entre les droits et les devoirs/obligations peut constituer un thème de dialogue. Certains critiques jugent que les normes des droits de l'homme, en se concentrant sur les droits, n'accordent pas assez d'attention aux devoirs ou aux obligations. Bien que non dépourvue de fondement, cette critique n'est pas totalement justifiée, puisque les articles 28 à 30 de la Déclaration universelle des droits de l'homme portent sur les devoirs. L'article 29 dispose : « L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seule le libre et plein développement de sa personnalité est possible. » Malgré tout, des voix se sont élevées pour appeler à insister davantage sur les devoirs et obligations fondamentaux. Citons par exemple la Déclaration universelle des obligations de la personne, publiée en 1997 par l'InterAction Council. Ce groupe international était alors présidé par Helmut Schmidt<sup>2</sup>. Le texte relève le contexte social et historique spécifiquement occidental de la Déclaration universelle des droits de l'homme et tente un rapprochement Orient-Occident :

« Dans de nombreuses sociétés il était d'usage de considérer les relations humaines plus sous l'angle des obligations que des droits. D'une manière générale, c'est par exemple le cas d'une bonne partie de la pensée orientale. Alors qu'en Occident il était de tradition, du moins depuis le rationalisme du XVII<sup>e</sup> siècle, de mettre l'accent sur les concepts de liberté et d'individualité, en Orient les concepts d'engagement et de collectivité prédominaient. Le fait que la Déclaration universelle des droits de l'homme ait été rédigée à la place d'une Déclaration universelle des obligations de la personne reflète sans doute le

---

2. L'InterAction Council, fondé en 1983, est une organisation internationale indépendante (non officiellement rattachée à l'ONU) visant à mobiliser l'expérience d'un groupe d'anciens chefs d'Etat ou de gouvernement.

fond philosophique et culturel des rédacteurs de cet acte qui représentaient, comme on sait, les puissances occidentales, victorieuses de la seconde guerre mondiale » (InterAction Council 1997).

Le texte poursuit ainsi :

« Puisque les droits et les obligations sont liés les uns aux autres de façon inséparable, l'idée d'un droit de la personne n'est judicieuse que si nous reconnaissons l'obligation de toutes les personnes de le respecter. Sans parler des valeurs d'une société déterminée, les relations humaines se fondent en général sur l'existence tant de droits que d'obligations. »

La Déclaration universelle des obligations de la personne donne des exemples de devoirs associés à des droits, dont notamment :

- ▶ Si nous avons le droit à la liberté d'opinion, de conscience et de culte, nous avons aussi l'obligation de respecter les opinions ou les principes religieux d'autrui.
- ▶ Si nous avons le droit à l'éducation, nous avons aussi l'obligation d'apprendre autant que nos capacités nous le permettent et, si possible, de partager nos connaissances et notre expérience avec autrui.
- ▶ Si nous avons le droit de profiter du produit de la terre, nous avons aussi l'obligation de respecter la terre et ses ressources naturelles, d'en prendre soin et de les renouveler.

## **Débats en classe : les conflits potentiels entre droits fondamentaux – Menace pour un espace sécurisant ?**

Les considérations ci-dessus visent à jeter les bases d'un examen critique et réflexif des questions de droits de l'homme, en plaçant le dialogue entre des personnes aux opinions différentes dans un cadre plus large affirmant le concept de dignité humaine comme fondement des droits de l'homme. Dans certaines situations, cependant, un droit fondamental peut entrer en conflit théorique ou effectif avec un autre (c'est le cas par exemple de certains droits des parents par rapport aux droits de l'enfant, ou de certains droits individuels par rapport aux droits d'autrui dans la sphère publique). Il peut aussi y avoir des désaccords entre les tenants de points de vue conservateurs – découlant parfois de points de vue religieux particuliers – et ceux qui adoptent des positions libérales, cohérentes avec les normes de droits de l'homme. Il faut savoir, par exemple, que certaines opinions et traditions de groupes minoritaires risquent d'entrer en opposition avec certains aspects des droits de l'homme.

Les enseignants doivent promouvoir les droits de l'homme ; mais comment peuvent-ils rendre la classe « sécurisante » pour ceux qui ne partagent pas (ou dont les parents ne partagent pas) certains points de vue libéraux ? Certaines positions religieuses conservatrices peuvent heurter les visions plus libérales souvent exprimées dans les normes de droits de l'homme. Les thèmes concernés sont par exemple l'homosexualité, les inégalités entre hommes et femmes ou le port de vêtements et symboles religieux. Dans certains cas, il faut tracer une distinction entre le droit d'avoir une opinion qui peut aller à l'encontre de certains principes de droits de

l'homme et l'obligation/le devoir d'agir conformément à un ordre juridique fondé sur les principes des droits de l'homme.

Animer des discussions en classe sur certains de ces sujets demande beaucoup de doigté ; il appartient aux décideurs, aux établissements scolaires (enseignants compris) et aux formateurs d'enseignants de mesurer soigneusement les limites de ce qui peut être abordé en classe compte tenu de leur système juridique et éducatif, et de leur contexte culturel, en tenant dûment compte de l'âge et des aptitudes des élèves. Le thème de la classe comme « espace sécurisant » est traité au chapitre 5.

## **Symboles, vêtements et objets religieux à l'école**

Certains jeunes croyants, et souvent leurs parents, sont amenés à se poser la question du port de symboles religieux dans l'espace public, dont l'école. Plusieurs personnes, dans leurs réponses au questionnaire envoyé aux membres du Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe, signalent que ce point est débattu dans leur pays.

Dans la plupart des pays couverts par le projet de recherche REDCo, une majorité d'adolescents soutient le droit des croyants à exprimer de façon modérée leur appartenance religieuse à l'école. Par exemple, ils ne s'opposent ni au port de symboles religieux non gênants à l'école, ni à la participation volontaire à des rites religieux pour les élèves ayant une confession particulière.

Cependant, il existe clairement des différences d'un pays à l'autre, en particulier concernant les symboles et vêtements les plus visibles. Par exemple, l'enquête quantitative REDCo a montré des différences significatives entre les réponses des élèves français et norvégiens. Presque 60 % des élèves français jugent négativement le port de symboles religieux alors que plus de 60 % des élèves norvégiens interrogés pensent que le port de symboles religieux visibles à l'école devrait être autorisé (von der Lippe 2009b : 169).

Plusieurs pays membres du Conseil de l'Europe ont adopté des politiques à ce sujet, parfois inscrites dans la loi. En 2008, le Conseil de l'Europe a publié un *Manuel sur le port des symboles religieux dans les lieux publics*, qui vise à préciser le concept de symbole religieux et à offrir aux décideurs, aux experts, etc., des orientations sur les critères appliqués par la Cour européenne des droits de l'homme dans sa jurisprudence (Evans 2008). L'auteur, Malcolm Evans, expose en détail les questions juridiques soulevées par les symboles et vêtements religieux au regard de la Convention européenne des droits de l'homme. Nous donnons ici un aperçu de certains points clés abordés dans ce manuel.

Dans sa jurisprudence, la Cour européenne des droits de l'homme reconnaît aux Etats une large marge d'appréciation lorsqu'il s'agit de réglementer de façon « neutre et impartiale » la vie religieuse. Cependant, la Cour souligne aussi que les Etats doivent garantir la liberté de religion et de conviction dans le respect des droits et libertés d'autrui. Le manuel analyse les dispositions de la Convention européenne des droits de l'homme en matière de liberté de pensée, de conscience et de religion. Il présente les grands principes ressortant de la jurisprudence de la Cour européenne

des droits de l'homme, dont le respect, l'autonomie individuelle et collective, et la non-discrimination. De plus, il examine le rôle et les obligations de l'Etat (neutralité, impartialité, promotion du pluralisme et de la tolérance, et protection des droits d'autrui), et ceux des individus.

Le manuel entend clarifier les principes relatifs à la visibilité des religions et des convictions dans la sphère publique, ainsi que la notion du port de symboles religieux. En outre, il s'intéresse aux questions essentielles que doivent poser les responsables de l'élaboration des politiques sur le port de symboles religieux. Enfin, il applique ces principes et démarches aux éléments clés de la société, tels que les établissements scolaires publics.

D'après le manuel, il n'existe pas de définition universelle des symboles religieux, mais différentes façons de se les représenter. Pour l'une d'elles, les symboles religieux se limitent aux symboles de dévotion religieuse, tandis que pour une autre, tout objet faisant partie de la vie religieuse d'un croyant est un symbole religieux. Il peut s'agir par exemple d'un vêtement, d'un accessoire, d'un document, d'une image ou d'un bâtiment. La Cour semble favoriser une approche souple selon laquelle les individus, plutôt que l'Etat ou la Cour, doivent décider si, à leurs yeux, un objet a valeur de symbole religieux. Cette façon d'envisager les choses ne signifie pas pour autant que l'Etat ne peut restreindre le port de symboles religieux.

Parmi les autres points clés abordés par le manuel figurent les suivants :

- ▶ Les enfants ayant droit à la liberté de religion et de convictions, l'Etat doit veiller à ce que les programmes scolaires soient enseignés de façon objective, critique et pluraliste.
- ▶ Les enseignants peuvent manifester leur religion ou leurs convictions ; en revanche, ils ne doivent pas profiter de leur position pour imposer des croyances personnelles qui ne correspondent pas à celles de leurs élèves.
- ▶ Il peut sembler légitime d'imposer un ensemble de restrictions aux enseignants dans la salle de classe afin de garantir un environnement éducatif approprié ainsi que le respect des droits fondamentaux des enfants et des parents.
- ▶ Toute restriction imposée aux élèves concernant la manifestation de leur religion ou de leurs convictions doit être strictement nécessaire à la poursuite d'objectifs légitimes de sécurité, de santé et d'ordre public ou de protection des droits d'autrui.

Nous vous invitons à consulter le manuel pour réfléchir aux questions soulevées dans le contexte de votre situation nationale. Bien que tout le texte mérite une lecture détaillée, nous reproduisons ici une liste très utile établie par M. Evans, celle des questions que tout décideur devrait se poser au moment d'envisager des restrictions au port de vêtements et de symboles religieux.

### **Questions à se poser au moment d'envisager une politique de restriction des symboles religieux dans les lieux publics**

- ▶ Cette restriction traduit-elle une approche générale qui s'avère neutre et impartiale envers toutes les formes de religion ou de conviction, ou vise-t-elle à donner la priorité à une conception particulière du bien ?

- ▶ Cette restriction est-elle discriminatoire dans le sens où elle a une influence plus directe ou plus sévère vis-à-vis des adeptes d'une religion ou d'une conviction que d'une autre ?
- ▶ Cette restriction a-t-elle pour but direct la protection d'un « intérêt légitime » comme énoncé dans la Convention, et notamment la protection des droits et libertés d'autrui ?
- ▶ Existe-t-il une raison impérieuse de protéger cet intérêt ?
- ▶ Existe-t-il des alternatives à cette restriction qui protégeraient la mise en œuvre de ces intérêts et n'entraîneraient pas une plus grande diminution de la liberté selon laquelle chacun peut exprimer ses convictions par le port de vêtements ou de symboles religieux ?
- ▶ En supposant qu'il n'existe pas d'autre approche viable, la restriction se limite-t-elle au minimum nécessaire pour atteindre les buts légitimes spécifiques identifiés ?
- ▶ Le fait d'imposer la restriction est-il compatible avec les principes de respect et/ou avec la nécessité de promouvoir le pluralisme et la tolérance ?

Avant toute chose, il convient de souligner que la véritable question ne consiste pas à savoir si une restriction est « raisonnable » ou ne l'est pas dans toutes les circonstances de la cause, mais si elle est « nécessaire », question très différente qui fixe un seuil de légitimité nettement plus élevé.

Si les décideurs et responsables politiques nationaux évoquent ces questions lorsqu'ils abordent les problèmes liés aux restrictions en matière de port de symboles religieux, il est fort probable que leurs décisions seront conformes à la Convention [européenne des droits de l'homme] et respectueuses de la liberté de religion. Ils devraient donc parvenir à un juste équilibre entre les intérêts concurrents en jeu (Evans 2008 : 87-88).

La question de la liberté d'expression à l'école, soulevée dans quelques réponses au questionnaire, a été abordée au chapitre 5 consacré à la classe comme espace sécurisant.

## Conclusion

Eu égard aux points soulevés dans le présent chapitre, les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants devraient prendre des mesures pour veiller aux aspects suivants :

- ▶ il n'y a pas de discrimination à l'école et en classe à l'encontre des personnes ayant ou non des convictions religieuses ;
- ▶ les enseignants et les élèves connaissent les principales normes de droits de l'homme et leurs dispositions concernant la liberté de religion et de conviction ;
- ▶ l'établissement scolaire, à travers sa politique, et les enseignants favorisent une atmosphère de tolérance mutuelle ;
- ▶ l'établissement scolaire est attentif aux droits de l'enfant et aux droits des parents/tuteurs légaux ;
- ▶ le droit à la liberté d'expression à l'école et en classe est pondéré par les devoirs et obligations que requièrent le civisme et la sensibilité à la présence des minorités ;

- ▶ il a été dûment réfléchi aux limites de ce qui peut faire l'objet d'une discussion en classe, en tenant compte du système juridique et éducatif, du contexte culturel et de l'âge, et des aptitudes des élèves ;
- ▶ les liens entre droits et devoirs sont pris en considération par tous ;
- ▶ la politique relative au port de symboles et de vêtements religieux à l'école est en cohérence avec le droit national ; dans cette limite, les décideurs devraient se demander si toute restriction envisagée est réellement nécessaire.

Les principes des droits de l'homme forment la base morale des travaux du Conseil de l'Europe et ont une très forte influence sur la législation internationale et européenne. Dans ce chapitre, nous avons présenté la Déclaration universelle des droits de l'homme et le droit relatif aux enfants, aux parents et aux tuteurs légaux, tel qu'il découle des normes de droits de l'homme. Au sujet du dialogue en classe, nous avons évoqué les différentes manières d'exprimer la dignité humaine, puis les rapports entre droits de l'homme et devoirs ou obligations. Nous nous sommes ensuite penchés sur le potentiel de désaccord sur les questions de droits de l'homme, qui peut avoir des conséquences sur les discussions en classe. Dans certaines situations, par exemple, certains points de vue religieux conservateurs peuvent entrer en conflit avec des points de vue libéraux, risquant de compromettre l'ambiance « sécurisante » qui devrait régner en classe (voir le chapitre 5). Enfin, nous avons abordé la question du port de symboles religieux à l'école, sur la base de résultats de recherches menées auprès de jeunes dans certains pays et des conseils figurant dans un manuel soutenu par le Conseil de l'Europe expliquant le droit européen à ce sujet.



## Chapitre 9

# Ouvrir l'école sur l'extérieur

---

### Introduction

**L**a recommandation du Conseil de l'Europe considère l'école comme un élément crucial de la vie publique et accorde une très grande importance à la communication entre les établissements scolaires et les personnes et groupes qui les entourent. Elle encourage l'élaboration d'une « formation aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui assurent l'éducation à la démocratie aux niveaux régional, national et international ». Par exemple, s'agissant de la formation des enseignants, la recommandation (Conseil de l'Europe 2008a) encourage des approches permettant « de faciliter les occasions d'échanges et de dialogue entre élèves de différents milieux culturels » et prend en compte « la nature à la fois locale et mondiale du dialogue interculturel ». En outre, la recommandation affirme que les enseignants, de par leur formation, devraient avoir conscience de l'importance d'établir des relations positives avec les parents et la communauté locale, y compris les communautés religieuses.

On trouve dans différentes parties d'Europe des exemples de jumelages entre écoles dans une même localité, de contacts entre enfants et jeunes d'une même tranche d'âge mais de localités différentes, et d'échanges entre établissements scolaires de pays différents (voir plus loin).

Les écoles disposent de plusieurs modalités pour nouer des liens pédagogiques avec des organisations religieuses et de convictions non religieuses de leur entourage. Elles peuvent par exemple inviter des intervenants issus de ces communautés, personnes ressources qui aideront à atteindre les objectifs pédagogiques visés. Les intervenants peuvent être invités à travailler en classe avec les élèves, à fournir des ressources complémentaires, à prendre la parole devant toute l'école ou une partie des élèves seulement, ou éventuellement à participer à un entretien avec l'enseignant ou à un entretien avec un ou plusieurs élèves, les questions étant préparées en consultation avec l'enseignant.

Il est possible d'organiser une sortie scolaire à la rencontre de communautés religieuses ou autres. Par exemple, les élèves peuvent visiter et étudier un ou plusieurs édifices religieux. Ils peuvent avoir l'occasion de rencontrer des membres de la communauté locale dans leur propre environnement, d'interroger des membres éminents de la communauté ou de recueillir des informations par d'autres moyens, par exemple en prenant des photos (si c'est autorisé) ou en notant leurs observations.

De telles visites ont habituellement lieu en dehors des horaires de culte ou autres activités religieuses. Néanmoins, l'enseignant doit expliquer aux parents et aux élèves la conduite à observer. Par exemple, les personnes pénétrant dans un temple hindou, un gurdwara (temple) sikh ou une mosquée sont censées porter une tenue appropriée, avoir les jambes couvertes, retirer leurs chaussures et, dans certains cas, se couvrir la tête et se laver les mains. Il faut expliquer qu'on accomplit ces actes par respect pour la tradition religieuse et qu'ils ne constituent pas en soi des signes de dévotion. Cependant, les élèves ne devraient pas se sentir tenus de participer à ce qui peut être perçu comme une pratique religieuse, comme s'incliner devant le *Guru Granth Sahib*, le livre saint des sikhs. En outre, les élèves doivent savoir comment se comporter correctement dans un lieu de culte donné, par exemple éviter de toucher à un objet considéré comme saint par la communauté. Les enseignants qui organisent la visite peuvent consulter les dignitaires ou d'autres personnes de la communauté religieuse sur ces sujets. Cela n'a rien de simple : tout doit être soigneusement préparé, en concertation avec les personnes concernées, et la politique de l'établissement devrait prévoir du temps et un budget rendant ces visites possibles.

Il est important de tenir compte des diverses religions et convictions des élèves de la classe au moment de prévoir des visites de lieux de culte. Cela suppose à la fois des contacts avec les parents et une sensibilité aux origines et aux engagements de chaque élève. L'idée d'« espace sécurisant » (traitée au chapitre 5) s'applique aux sorties à l'extérieur et au rôle des personnes intervenant à l'école aussi bien qu'aux échanges au sein de la classe.

S'agissant de la venue à l'école de membres de communautés religieuses ou de convictions non religieuses, il faut expliquer aux intervenants qu'ils ne viennent pas pour prôner leur point de vue, mais pour donner des informations et des explications. L'enseignant ou organisateur a plusieurs rôles à jouer au nom de l'école : établir le contact initial et garder le contact avec les personnes clés de l'organisation concernée, expliquer les objectifs de la rencontre et le rôle de la communauté et de ses membres (informer, expliquer, etc., mais non faire du prosélytisme). Les organisateurs doivent aussi veiller à ce que les intervenants soient dotés des compétences nécessaires pour remplir les tâches qui leur sont confiées (par exemple donner un exposé d'un niveau suffisant). Afin que la rencontre se déroule bien, ils doivent être en contact avec les autres membres concernés du personnel de l'école et avec les élèves qui vont participer. Les organisateurs doivent s'assurer que les élèves et le personnel remercient les intervenants à la fois de façon informelle, en personne, et formellement, par lettre ou par courrier électronique, et que tous les aspects pratiques sont dûment réglés. Il peut être nécessaire de prendre en charge les frais de déplacement des intervenants ou de leur offrir l'hospitalité.

Toutes ces responsabilités montrent bien la complexité de l'exercice. Pour pouvoir entrer en liaison avec des communautés extérieures à l'école, il faut une politique

adaptée au niveau de l'établissement, un soutien suffisant de la part du personnel et des élèves concernés, et la présence à l'école d'une ou plusieurs personnes se chargeant d'établir les contacts, plus dans certains cas un soutien financier. Bien sûr, les visites organisées à l'extérieur de l'école appellent les mêmes mesures que toute autre sortie scolaire : autorisation des parents, transmission aux parents des informations nécessaires, organisation du transport, vigilance sur les questions de santé et de sécurité, conseils aux élèves sur la tenue et le comportement appropriés, etc. En résumé, l'organisation d'activités qui passent par la venue d'intervenants à l'école ou par une visite de la classe à l'extérieur exige du personnel qu'il se dote des compétences nécessaires. L'étude des points à prendre en compte et l'acquisition d'expérience peuvent commencer dès la formation initiale des enseignants, puis se poursuivre au cours de la carrière, au travers de formations ou au contact de collègues plus expérimentés (voir le chapitre 4 et les exemples ci-dessous).

## **Synthèse : rôle de l'enseignant**

L'établissement scolaire doit reconnaître, en résumé, que les intervenants ne remplacent pas les enseignants.

Le rôle de l'enseignant est le suivant :

- ▶ Préparation de la venue d'un intervenant :
  - entrer en contact avec une communauté et avec ses porte-parole ;
  - expliquer à l'établissement l'objectif de ces contacts et de la visite d'un ou de plusieurs membres de la communauté, et expliquer les règles de base, si nécessaire ;
  - veiller à choisir un intervenant suffisamment expérimenté pour mener à bien les tâches convenues ;
  - expliquer leur rôle aux intervenants potentiels (donner un bref exposé, participer à un entretien avec l'enseignant, éventuellement répondre aux questions des élèves, etc.) ;
  - conseiller l'intervenant sur les méthodes de présentation (par exemple lui demander de ne pas lire un texte écrit à l'avance ; si l'invité n'est pas assez à l'aise pour parler naturellement à partir de notes, il vaut mieux opter pour une autre forme de communication, comme un entretien avec l'enseignant) ;
  - tenir compte de la diversité des religions et des convictions au sein des classes participantes.
- ▶ Préparation d'une visite à l'extérieur :
  - assurer la liaison avec les dignitaires religieux ou leurs représentants sur le lieu de culte à visiter pour préciser les objectifs de la visite, le comportement attendu de la part des élèves, la tenue qu'ils sont censés porter, etc. ;
  - assurer la liaison avec les parents pour leur expliquer l'objectif et le déroulement de la visite, le comportement et la tenue à adopter, et toute autre question pertinente ;
  - expliquer aux élèves le comportement et la tenue à adopter, et la distinction à opérer entre les actes de respect envers la communauté et les actes de dévotion ;

- présenter aux élèves les activités qui seront menées à bien pendant la visite (observation, entretien, écoute d'une présentation, prise de photos, etc.) et les résultats attendus ;
- tenir compte de la diversité des religions et des convictions au sein des classes participantes ;
- régler les questions de transport, de santé, de sécurité, etc.

Plusieurs exemples d'activités visant à créer des liens avec l'entourage sont donnés ci-dessous. Il s'agit d'un dialogue entre élèves (en utilisant les courriers électroniques et la vidéoconférence), de la venue d'intervenants à l'école et de l'organisation de sorties. Ces exemples viennent illustrer l'éventail des possibilités évoquées plus haut. Des résultats de recherches portant sur ce type d'activités seront aussi résumés.

## Dialogue entre élèves

### Jeter des ponts grâce à la technologie

Un projet a consisté à créer un dialogue, par courrier électronique, entre des enfants de 10 et 11 ans scolarisés dans deux régions différentes d'Angleterre : une ville très multiculturelle des Midlands et une zone rurale plus monoculturelle du sud du pays. Les élèves de la zone rurale ont pu nouer des liens avec des enfants vivant en ville, issus de divers milieux laïcs et religieux, et apprendre à leur contact. Ce projet est décrit et évalué dans les documents suivants : Ipgrave 2013 et McKenna *et al.* 2008. Voir aussi les chapitres 4 et 5 pour une présentation plus détaillée de l'approche dialectique d'Ipgrave.

### Le projet Face to Faith

Le projet Face to Faith, financé par la Fondation pour la foi de Tony Blair, utilise la vidéoconférence pour favoriser le dialogue entre des jeunes de différents pays du monde, dialogue principalement animé par les enseignants. L'objectif de la fondation est de promouvoir le respect et la compréhension des principales religions du monde, et de montrer que la foi peut constituer une puissante force positive dans le monde d'aujourd'hui. Charlotte Keenan, administratrice générale de la Fondation pour la foi de Tony Blair, explique :

« Notre programme Face to Faith s'adresse à des élèves du monde entier âgés de 12 à 17 ans. Il consiste en des échanges encadrés, lors desquels les jeunes discutent des questions mondiales depuis plusieurs points de vue confessionnels et convictionnels, toujours dans le respect de l'autre. Les jeunes apprennent à respecter, et non à craindre, la différence et apprennent à mieux se connaître. En apprenant à nos enfants à reconnaître nos attaches communes, cette humanité que nous partageons avec les autres cultures du monde, nous pourrions l'emporter sur ceux qui cherchent à déformer et à diviser. » (Keenan 2013).

Pour plus d'informations, consulter [www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation](http://www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation).

## Intervenants à l'école

### Inviter des parents

Un ancien enseignant du secondaire, dont les élèves étaient âgés de 11 à 13 ans, raconte l'expérience suivante, qui lui a permis de développer ses compétences et a constitué un précieux apprentissage pour ses élèves :

« Par le biais d'élèves de l'école, je suis entré en contact avec certaines communautés locales. Beaucoup d'élèves étaient juifs ; j'ai contacté le rabbin local, ce qui a conduit à plusieurs visites de la synagogue et à des interventions régulières du rabbin à l'école. J'ai aussi invité les parents à prononcer des allocutions, le plus souvent en groupe et le plus souvent avec des questions de ma part. Je me rappelle avoir demandé à un père d'élève, musulman de religion et ingénieur de profession, de parler de l'islam aux plus petites classes. Il s'est présenté très nerveux, avec une grosse pile de notes qu'il proposait de lire à la classe. Heureusement, autour d'un café, je lui ai demandé s'il avait des souvenirs de ses 11 ans. Il en avait ; il était Palestinien, originaire de Jaffa. Pendant le ramadan, ses frères et lui essayaient de respecter le jeûne. Mais à midi, le soleil tapait si fort que leur volonté flanchait. Ils grimpaient dans un oranger, cueillaient des oranges et les dévoraient à belles dents. Je lui ai demandé : "Est-ce que vous pourriez raconter cette histoire aux enfants au lieu de lire vos notes ?". Par chance, c'est ce qu'il a fait, avec beaucoup d'enthousiasme. Les élèves ont posé beaucoup de questions intéressantes, et moi aussi j'ai appris quelque chose, sur l'invitation d'intervenants à l'école et sur la manière d'intéresser les jeunes à la représentation des religions » (Jackson 2012a : 59).

### Inviter des élèves plus âgés

Plusieurs projets actuellement en cours consistent à préparer des élèves des dernières classes du secondaire à venir présenter leur religion ou leur vision du monde à des élèves des dernières classes de primaire.

Les autorités éducatives d'un district londonien ont ainsi lancé un projet pionnier, « Ambassadors of Faith and Belief (AFaB) » (ambassadeurs de la foi et des convictions), qui consiste à former des élèves de la fin du secondaire (le plus souvent âgés de 16 ou 17 ans) à transmettre à des élèves d'écoles primaires des informations sur leur religion ou sur leur vision du monde. Le projet a été conçu pour répondre à trois nécessités au niveau local : favoriser un enseignement de qualité sur les religions et les autres philosophies de vie, donner aux élèves de la fin du secondaire l'occasion d'élargir leurs compétences personnelles et sociales, et contribuer à promouvoir la cohésion sociale. Les élèves ambassadeurs s'efforcent de livrer à la fois une présentation générale de leur religion ou vision du monde, et leurs propres points de vue et expériences personnels. Ils reçoivent une formation aux techniques de présentation et d'enseignement, et acquièrent une expérience en matière de travail et de communication avec les enfants. Les écoliers entendent ainsi un éventail de témoignages concernant plusieurs religions et convictions au travers d'échanges ouverts et courtois, dans l'espace sécurisant de leur classe et sous la supervision d'un enseignant. L'un des organisateurs commente : « Les ambassadeurs ont donné aux élèves de

primaire l'occasion de rencontrer en personne, pour un dialogue aussi authentique qu'inoubliable, des jeunes constituant des modèles très positifs issus de toute une diversité de milieux. » Les écoliers participants expliquent que la rencontre avec les ambassadeurs les a aidés à s'apercevoir que la religion était « moderne » et que les façons de vivre la foi pouvaient différer d'une personne à l'autre.

Voici comment certains lycéens ambassadeurs expliquent ce qu'ils ont à offrir à leurs cadets.

### **Des jeunes présentent leur rôle d'ambassadeurs de la foi et des convictions**

#### **Moenes**

■ « J'ai décidé de participer au projet AFaB parce que j'étais séduit par l'idée de favoriser très tôt la compréhension entre personnes de confessions différentes. Comme je viens d'une famille musulmane mixte (père bosniaque, mère égyptienne), j'ai la chance d'avoir été exposé à plusieurs interprétations culturelles de l'islam. Aucun de mes parents n'a cherché à m'imposer son point de vue, si bien que j'ai pu explorer par moi-même plusieurs religions. Je trouve vital que les enfants jouissent de la même liberté et normal qu'ils posent des questions : cela ne fera que renforcer la cohésion interreligieuse dans notre quartier.

■ J'apprends la biologie, la chimie, la littérature anglaise et l'histoire, et je m'intéresse particulièrement à l'histoire et à la politique d'Europe et du Moyen-Orient ».

#### **Olivia**

■ « Je suis catholique pratiquante, je fréquente l'église Saint-Thomas de Cantorbéry. Je fais partie des Jeunesses catholiques de Brentwood et je m'y plais beaucoup : c'est agréable de rencontrer d'autres jeunes de mon âge qui pratiquent activement leur foi.

■ Je suis actuellement en 12<sup>e</sup> année et j'apprends la biologie, la littérature anglaise, la psychologie et les mathématiques. J'aime lire, faire du vélo, écouter de la musique et faire les magasins. J'apprécie de participer au projet « Ambassadeurs » parce qu'il m'aide à partager ma vision et mon expérience du catholicisme. Je vais non seulement enseigner ma foi, mais aussi en apprendre plus sur elle, et je trouve que c'est une très bonne chose. »

#### **Shironika**

■ « Salut ! Je suis actuellement en 12<sup>e</sup> année et j'apprends la biologie, la chimie, les mathématiques et l'économie. Les études religieuses ont toujours été l'une de mes matières préférées, c'est pourquoi je suis maintenant une « AFaB ». Non seulement c'est une excellente façon d'amener les enfants à voir les religions sous différents angles, mais c'est aussi une occasion pour moi de faire connaissance avec d'autres religions.

■ S'agissant de ma foi, je suis en quête spirituelle. J'ai grandi dans une famille hindoue et j'ai été élevée dans cette religion : nous allions au temple une fois par semaine. Cependant, en grandissant, je me suis mise à douter de plus en plus de Dieu et de son existence, et je suis maintenant agnostique. Mes présentations sont consacrées à l'hindouisme, puisque j'en ai l'expérience, mais je serai très heureuse de répondre à toutes les questions que les enfants ou les enseignants voudront poser sur mes positions agnostiques. »

### **Akshita**

■ « J'apprends les mathématiques, les mathématiques avancées, l'économie et la sociologie. Pendant mon temps libre, j'aime lire, en plus de participer aux activités extrascolaires auxquelles je suis inscrite dans mon établissement. En tant qu'athée, je suis intéressée par le projet Ambassadeurs de la foi parce que les élèves de l'école primaire n'entendent pas toujours parler de l'athéisme. En participant au projet, je peux les aider à en savoir plus à ce sujet. Discuter avec une ambassadrice athée permet à beaucoup d'élèves de s'interroger sur leur religion et, par là, de renforcer leur foi tout en s'ouvrant à de nouvelles idées. Merci ! »

### **Amol**

■ « Salut ! Je m'appelle Amol et je suis en 12<sup>e</sup> année. Tout d'abord, je suis ravi de participer au projet AFaB parce qu'à mon avis il ouvre aux enfants énormément de nouvelles perspectives sur les autres confessions et les autres cultures. Je cherche surtout à offrir aux enfants des présentations divertissantes et riches en informations, pour que nous y gagnions tous quelque chose : ils apprennent (si possible en s'amusant !) des choses qui sont peut-être un peu nouvelles pour eux, et j'ai le plaisir de travailler avec eux et de mieux comprendre ma propre foi.

■ Je suis hindou, je me rends régulièrement au temple et participe aux fêtes hindoues. A la maison, nous nous recueillons régulièrement autour de notre autel (je me ferai un plaisir d'apporter des objets à montrer aux enfants), et je crois que je connais bien ma foi et les raisonnements à l'origine de certains de ses aspects. Je compte en parler d'une façon divertissante et pas TROP ennuyeuse !

■ Au cas où cela vous intéresserait, j'apprends actuellement la biologie, la chimie, la littérature anglaise et la musique, et j'espère un jour devenir dentiste, si mon rêve d'entrer dans un groupe de rock ne marche pas ! »

### **Daniella**

■ « Je m'appelle Daniella, j'étudie dans un lycée juif et je prépare mes *A levels* [équivalent du baccalauréat] en mathématiques, biologie, chimie et études religieuses. J'adore la musique, je joue de la clarinette, du saxophone et du piano, et je suis inscrite à l'école de musique de Redbridge, où je joue dans un orchestre.

■ J'ai grandi dans une famille juive et j'ai été élevée dans la tradition juive depuis mes 4 ans. Je connais donc bien le judaïsme et j'ai beaucoup de connaissances à transmettre à son sujet. Je sais que certains des concepts des religions pratiquées par d'autres sont difficiles à saisir, c'est pourquoi je m'efforce de présenter le judaïsme de manière à la fois simple et informative.

■ Devenir ambassadrice a été pour moi une expérience passionnante et très gratifiante, car je me sens très fière d'être capable d'enseigner ma religion à d'autres. Non seulement cela m'a donné les compétences nécessaires pour transmettre mes connaissances, mais cela m'a aussi permis d'en apprendre plus sur ma propre religion. J'ai gagné en confiance en moi. Mes présentations sont informatives et interactives puisque j'amène souvent des objets du culte juif pour les rendre plus intéressantes. »

Pour en savoir plus sur le projet Ambassadeurs de la foi et des convictions, rendez-vous sur [www.redbridgeafab.org.uk/index.php](http://www.redbridgeafab.org.uk/index.php).

## Visites de lieux, rencontres : les élèves appliquent des méthodes ethnographiques

Des élèves du secondaire et des dernières classes du primaire ont utilisé des méthodes ethnographiques à l'occasion de sorties, par exemple sur des lieux de culte, et d'entretiens avec des personnes ressources (voir par exemple Jackson 1990). Les méthodes ethnographiques englobent l'observation active, l'analyse documentaire (par exemple des textes rencontrés pendant la visite, des panneaux d'affichage, etc.) et l'entretien structuré (les élèves choisissent les questions et préparent le déroulement de l'entretien sous la supervision de l'enseignant). La méthode vise à développer les compétences interculturelles des élèves de façon active et engagée pour leur transmettre les connaissances, les savoir-faire et les attitudes nécessaires pour pouvoir comprendre et apprécier différents modes de vie. En participant à des activités qui passent par des méthodes de travail sur le terrain, les élèves cernent mieux à quel point comprendre le mode de vie des autres est complexe. L'expérience montre que les élèves apprécient beaucoup de participer à la mise au point d'idées et de méthodes pour tenter de comprendre les convictions et les pratiques d'autrui.

L'activité consistant à essayer de comprendre le mode de vie de quelqu'un d'autre soulève des questions intéressantes. Comment faire pour que les enfants d'un milieu laïc comprennent les modes de vie religieux ? Pour que les enfants pratiquant une religion comprennent la foi des personnes d'autres traditions religieuses ? Et, tout aussi important, pour que les enfants appartenant à une branche d'une religion comprennent ceux d'une autre branche de la même religion ? Les méthodes ethnographiques peuvent fournir des outils pour sensibiliser les enfants à d'autres traditions que les leurs et les aider à saisir le sens des pratiques, convictions, termes et symboles religieux. Elles peuvent réduire la tendance à plaquer des concepts et catégories connus sur des rites et pratiques inconnus, et aider les élèves à surmonter les sentiments négatifs, parfois même hostiles, que peut susciter la rencontre avec des convictions et des rites nouveaux, et à première vue étranges.

## Utiliser les données

La collecte de données au moyen de méthodes ethnographiques constitue, pour les jeunes, un moyen supplémentaire de découvrir et d'interpréter ce qui fait sens pour les croyants et les pratiquants. Par exemple, après avoir interrogé le président d'un temple hindou, des enfants ont réutilisé certaines des données recueillies dans un exposé s'adressant à toute l'école, marquant la fin de leur étude de deux lieux de culte (l'église paroissiale locale et le temple hindou). Cet exposé s'est déroulé en présence des parents et d'invités, dont le prêtre et le président du temple. Il comprenait un aperçu des aspects moraux des relations interculturelles, des commentaires sur plusieurs travaux d'art plastique réalisés par des élèves (dessins et photographies) et une simulation de flash d'actualité sur les visites effectuées. Les visites peuvent aussi déboucher sur des travaux d'expression poétique ou artistique, donnant aux élèves l'occasion d'exprimer les réactions et sentiments qu'ont suscités chez eux les visites et les personnes rencontrées.

## Analyser les rencontres interculturelles

Un autre type d'activité peut être proposé, à savoir une réflexion critique encadrée sur la rencontre avec des personnes d'une autre religion ou d'une autre culture. L'Autobiographie de rencontres interculturelles (Byram *et al.* 2009) est une ressource élaborée par un groupe interdisciplinaire d'acteurs de l'éducation dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe qui faisait suite à son *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe 2008b). Conçue pour une utilisation transversale, notamment dans des matières telles que l'éducation civique ou religieuse, elle vise à aider ses utilisateurs à analyser rétrospectivement des rencontres qui les ont beaucoup marqués. Il peut s'agir d'une rencontre entre personnes de différents pays ou d'un même pays, mais de culture ou de religion différente ; il peut bien sûr s'agir de l'expérience d'une sortie scolaire ou de la venue d'un intervenant à l'école.

Les utilisateurs choisissent une rencontre interculturelle qu'ils ont vécue, la décrivent et l'analysent individuellement ; et ils identifient différents aspects de leurs compétences interculturelles actuelles (connaissances, savoir-faire et attitudes). Les utilisateurs analysent la façon dont ils se sont comportés à l'époque, leur vision rétrospective de la rencontre et la façon dont ils pourraient réagir dans une situation comparable à l'avenir.

L'autobiographie est un travail individuel, que l'apprenant peut réaliser seul ou avec l'aide d'un enseignant (par exemple pour analyser la visite d'un lieu de culte) ou d'un parent. Il en existe deux versions, l'une pour les plus jeunes, jusqu'à 11 ans environ ; l'autre pour les apprenants plus âgés, en milieu scolaire ou non. L'autobiographie, accompagnée de notes à l'intention des animateurs, est disponible en ligne à l'adresse : [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_fr.asp).

Ce projet connaît un prolongement intéressant, l'Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels, évoquée au chapitre 6. Rendez-vous sur [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM\\_Tool\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_fr.asp).

## Recherches sur le recours à des intervenants et à des sorties scolaires

Peu de recherches ont été menées en Europe sur le recours aux intervenants, aux sorties scolaires et aux activités connexes pour créer des liens entre les établissements scolaires et leur entourage dans le domaine des religions et des convictions. Le chapitre 6, « Représentation des religions dans les médias », signale des recherches montrant l'importance de tisser des liens avec les communautés religieuses à l'extérieur de l'école, mise en lumière par les écoles étudiées et par une enquête auprès des enseignants en Angleterre (Jackson *et al.* 2010).

S'agissant de la venue d'intervenants à l'école, Lars Naeslund a mené en Suède une étude sur les effets produits par la rencontre avec des adeptes de plusieurs des principales religions du monde sur des élèves de 17 ans (Naeslund 2009). Les intervenants ne « représentaient » par les religions, mais venaient partager leur vision personnelle du monde, influencée par leur appartenance religieuse (voir le chapitre 7). Comme l'écrit Naeslund, « chacun d'eux porte un répertoire d'expériences et de connaissances qui ont créé une vision personnelle de la vie au sein d'une tradition donnée ». Les entretiens avec les élèves et les textes qu'ils ont rédigés montrent que, pour beaucoup d'entre eux, ces rencontres ont été l'occasion de se frotter à la différence et qu'elles ont eu un impact significatif sur le plan pédagogique. Naeslund remarque :

« Les textes amènent à conclure que les jeunes quittent – au moins pour un moment – leur zone de confort pour rencontrer l'autre. Une fois qu'ils sont rentrés chez eux, presque tout est comme avant, mais pas tout [...]. Les textes indiquent que non seulement les élèves ont appris quelque chose sur les religions mais que, plus encore peut-être, la religion leur a appris quelque chose » (Naeslund 2009 : 193).

Parmi les invités étudiés par Naeslund figuraient des représentants d'organisations non religieuses. Cependant, les réactions des élèves à leurs interventions ne figurent pas dans son rapport de recherche.

D'autres recherches ont été menées par Thérèse Halvarson Britton, également en Suède. Elle a participé à un cours de quinze heures au total sur l'islam, avec des élèves de 16 et 17 ans, comprenant la visite d'une mosquée. Les élèves ont beaucoup apprécié la visite et y ont vu une occasion d'apprendre. Contrairement aux cours habituels, cette visite de terrain leur a permis de voir les choses de l'intérieur. Les élèves ont apprécié :

- ▶ de rencontrer un fidèle qui leur fasse part de son point de vue personnel ;
- ▶ de pouvoir poser leurs propres questions et de recevoir des réponses de la part d'une personne pratiquant la religion (l'occasion d'exercer leur sens critique) ;
- ▶ d'avoir l'occasion d'entrer dans une mosquée et d'observer la façon dont la religion y est pratiquée.

Les élèves jugent aussi important de parler de la visite après coup, afin de tirer au clair les différents points soulevés sur place. Halvarson Britton note que l'ambiance dans la mosquée s'est répercutée sur le comportement des élèves. Ils ont davantage prêté attention à leurs camarades et à leur hôte qu'ils ne l'auraient fait en classe en

écoutant un intervenant. La tonalité de leurs questions était aussi plus respectueuse qu'elle ne l'aurait été en classe. Au cours de la visite, plusieurs profils d'élèves se sont dégagés : l'élève « tolérant et respectueux », l'élève « interrogateur et critique » et l'élève « en recherche, qui réfléchit aux questions existentielles » (Halvarson Britton 2012).

En Angleterre, Jo Beavan a mené pendant l'année scolaire 2011-2012, dans 17 établissements, des recherches auprès d'adolescents et d'enseignants participant à des rencontres avec des intervenants et à des sorties scolaires (Beavan 2013). Tous les établissements, sauf trois, ont organisé des visites au cours de cette période, le plus souvent de lieux de culte locaux mais parfois de lieux sans rapport avec la religion, comme un tribunal. Sur 45 visites en lien avec l'éthique ou la religion, seules six se sont avérées improductives de l'avis des enseignants. Plus de 150 élèves ont rempli un questionnaire après avoir visité un gurdwara (temple sikh) ou une église. Un fort pourcentage se dit très satisfait de la visite. Les élèves ont notamment apprécié les échanges avec un ou plusieurs fidèles de la religion en question, ils ont eu l'impression de mieux comprendre les croyances et les pratiques religieuses après la visite, et ont été contents d'y avoir participé.

S'agissant de la venue d'intervenants à l'école, plus de 100 élèves ont rempli un questionnaire à l'issue d'un cours auquel participait un orateur invité, soit un moine franciscain, soit un conseiller de l'association Relate (traitant spécifiquement des aspects éthiques et personnels des relations humaines). A une très forte majorité, les élèves ont écouté l'orateur avec plaisir et reconnaissent qu'il s'agit d'une bonne façon d'en apprendre plus sur les organisations orientées vers l'éthique ou la religion, et que la religion/l'organisation apporte une contribution utile à la société. Une importante majorité d'élèves affirment que l'intervention a changé leur manière de voir la religion/l'organisation concernée. Beavan relève aussi que certains intervenants soulignent l'intérêt de cette expérience pour eux-mêmes et pour leur communauté. Elle attire aussi l'attention sur le recours, couronné de succès, à des intervenants de professions en rapport avec l'éthique personnelle et sociale (magistrats, conseillers, par exemple) pour traiter des questions éthiques non spécifiquement liées à une religion.

Ces exemples, extraits des rares études sur le sujet disponibles en Europe, montrent que les élèves jugent très positivement les visites de lieux de culte et de lieux en rapport avec la religion et l'éthique dans la société, ainsi que les occasions d'écouter des orateurs invités. Parmi leurs raisons d'hésiter, les enseignants évoquent notamment leur manque de temps et de ressources pour organiser la venue d'intervenants ou des visites de terrain, renforçant l'idée qu'il devrait exister à l'échelle de l'établissement une politique d'encouragement et de soutien financier à de telles activités.

## Conclusions

La recommandation encourage les liens entre les établissements scolaires et l'extérieur, dont les communautés religieuses et les organisations non religieuses, comme moyen d'apprendre, d'aider à développer une culture du vivre ensemble malgré les différences et de replacer les questions et préoccupations locales dans le contexte mondial. Dans ce domaine, il est clair que les politiques et la conception

des programmes ne peuvent pas tout : il faut aussi des compétences de la part des enseignants et une prise en compte dans la politique de l'établissement, associant l'équipe dirigeante et l'équipe enseignante. Des formations et des ressources sont nécessaires. L'expérience d'activités telles que l'organisation de visites et l'invitation d'intervenants peut aussi être couverte par la formation initiale des enseignants.

Nous avons donné des exemples de projets encourageant le dialogue entre des enfants et jeunes de religions, d'appartenances ethniques et de pays différents, dont un passant par l'échange de courriers électroniques et un projet international utilisant la vidéoconférence. L'invitation à l'école d'orateurs issus de différentes communautés a également été abordée, et illustrée par l'exemple de partenariats entre établissements d'enseignement primaire et secondaire : des élèves de la fin du secondaire sont formés à venir s'exprimer sur leur propre foi ou vision du monde devant des élèves du primaire. Nous avons présenté le recours à des méthodes ethnographiques lors des sorties scolaires, visant à favoriser au maximum la compréhension du vocabulaire, des symboles et du vécu religieux d'autrui par les élèves, et une ressource du Conseil de l'Europe sur l'analyse des rencontres interculturelles. Il faut relever que certains invités eux-mêmes soulignent l'intérêt de leurs interventions à l'école, pour eux personnellement et pour leur communauté. Des recherches menées en Suède et au Royaume-Uni mettent en lumière les réactions très positives d'élèves du secondaire à l'écoute d'intervenants extérieurs sur des questions d'éthique ou de religion, ou à la visite de lieux de culte ou de lieux en rapport avec l'éthique dans la société.

## Chapitre 10

# Prolonger le débat et l'action

---

### Synthèse

*Intersections* a été rédigé pour aider les décideurs, les établissements scolaires et les formateurs d'enseignants des pays membres du Conseil de l'Europe à interpréter la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, et à lui donner suite. L'ouvrage n'est pas conçu comme un modèle, mais comme un outil à utiliser pour élaborer des politiques et des pratiques répondant aux besoins des éducateurs dans les Etats membres. L'objectif est d'encourager des approches adaptées à l'enseignement des religions et d'autres visions du monde, contribuant ainsi à l'éducation interculturelle de tous les élèves, indépendamment de leur milieu. *Intersections* ne promeut aucun point de vue religieux ou non religieux en particulier, mais vise à favoriser le dialogue, l'apprentissage mutuel, une meilleure compréhension de sa propre culture et de celle des autres, la tolérance à l'égard des différentes convictions existant dans la société, le civisme et le respect de la dignité humaine.

*Intersections* est une invitation à la réflexion, destinée à aider nos collègues à adapter les idées de la recommandation à leur situation particulière et aux besoins des élèves et des enseignants, tout en tenant compte des questions européennes et mondiales, ainsi qu'aux « bonnes pratiques qui existent déjà dans les divers Etats membres ». C'est un outil de travail modulable, et non un cadre rigide.

*Intersections* reconnaît que de nombreux pays disposent déjà de structures et de systèmes d'enseignement des religions et des autres visions du monde ou d'enseignement religieux. Cependant, il prend aussi acte du constat des chercheurs : indépendamment du système national ou régional, les questions de diversité, de sécularisation et de mondialisation appellent l'élaboration de méthodes contemporaines pour étudier les religions et les visions du monde à l'école<sup>1</sup>.

---

1. Par exemple Jäggle *et al.* 2013 ; Jäggle *et al.* 2014 ; Rothgangel *et al.* 2014a ; Rothgangel *et al.* 2014b.

L'éducation religieuse et l'enseignement des religions et des autres visions du monde se déroulent dans un contexte interculturel, indépendamment du système éducatif ou du type particulier de diversité qu'on peut rencontrer au niveau national ou local. Notre espoir est que les spécialistes de l'enseignement des religions, qu'ils viennent d'un milieu « confessionnel » ou « non confessionnel », puissent œuvrer avec les autres acteurs de l'éducation interculturelle à l'élaboration de politiques, de méthodes et de supports relatifs à l'enseignement des religions et des autres visions du monde à l'école dans un cadre respectueux de la dignité humaine.

## Perspectives pratiques

*Intersections*, ainsi que le texte de la recommandation, contribuent à la stratégie 2014-2016 du Conseil de l'Europe pour l'éducation, et notamment à ses travaux sur les compétences démocratiques et interculturelles, et à son plan d'action pour la diversité. Son utilisation sera promue et accompagnée d'exemples sur les sites internet du Centre européen Wergeland et du Conseil de l'Europe.

Nous espérons que les décideurs, les établissements scolaires, les formateurs d'enseignants et les autres parties prenantes dans chaque Etat trouveront de multiples applications au présent ouvrage, en combinaison avec la recommandation du Conseil de l'Europe. Par exemple, *Intersections* peut être utilisé :

- ▶ comme support de formation continue des enseignants ;
- ▶ comme outil de formation initiale des enseignants ;
- ▶ comme base de discussion sur les politiques aux niveaux national, régional et local ;
- ▶ par des spécialistes de l'éducation religieuse qui cherchent le moyen d'intégrer l'étude de la diversité religieuse et culturelle dans leurs programmes ;
- ▶ par des spécialistes de l'éducation interculturelle, ou par des enseignants des religions, en coopération avec des acteurs de l'éducation à la citoyenneté, de l'éducation interculturelle, de l'éducation aux droits de l'homme ou d'autres domaines d'éducation aux valeurs ;
- ▶ pour des conseils ciblés visant à mieux faire connaître le sujet dont traite cet ouvrage parmi les enfants, les parents, les enseignants, les décideurs, les responsables politiques et d'autres membres de la société.

Les organisations professionnelles nationales concernées par l'éducation civique, religieuse et interculturelle pourraient promouvoir et utiliser *Intersections* dans leurs publications et conférences. Le document peut être utilisé, dans son intégralité ou par chapitre, à des fins de formation.

*Intersections* peut aussi servir de base à des travaux collaboratifs au niveau européen. Il pourrait s'agir, par exemple, de la mise au point de programmes de formation des enseignants, en coordination avec le Centre européen Wergeland. Des organisations professionnelles européennes et internationales pourraient utiliser *Intersections* lors de conférences ou d'autres formes d'activités collaboratives. Des organisations

européennes et internationales<sup>2</sup> pourraient aussi l'utiliser, et encourager leurs membres de différentes parties d'Europe à s'appuyer sur ce document et sur la recommandation.

Des membres d'organisations professionnelles européennes, régionales (par exemple la Conférence nordique sur l'éducation religieuse) et nationales ont livré des avis constructifs sur les premières versions des documents rédigés pour *Intersections*. Par ailleurs, de nombreux chercheurs et formateurs d'enseignants travaillant dans le domaine de la diversité religieuse et de l'enseignement des religions ont contribué, directement ou indirectement, à l'élaboration de cet ouvrage.

## Recherche active

En combinaison avec la recommandation, *Intersections* peut servir de point de départ à de nombreux projets de recherche et développement, dont des projets de recherche active dans ces domaines :

- ▶ les compétences des enseignants sur ce sujet ;
- ▶ la formation des enseignants ;
- ▶ les compétences des élèves sur ce sujet ;
- ▶ l'intégration de l'étude des religions et des visions non religieuses du monde ;
- ▶ l'analyse des discussions/dialogues en classe sur ce sujet ;
- ▶ l'analyse par des élèves des représentations des religions et des autres visions du monde dans différents médias ;
- ▶ l'utilisation des réseaux sociaux par les élèves pour communiquer autour des religions et des autres visions du monde ;
- ▶ la mise en relation d'élèves de plusieurs écoles d'un même pays ou de pays différents ;
- ▶ le recours à des visites extérieures pour rencontrer les membres des communautés religieuses et autres ou l'invitation à l'école de personnes chargées de parler de leur foi ou de leur philosophie aux élèves.

Il existe un potentiel de recherches actives, dans l'enseignement primaire comme secondaire, ainsi que des possibilités de projets collaboratifs et comparatifs réunissant des chercheurs, des enseignants et des élèves de plusieurs pays.

Plusieurs projets de recherche européens ont été achevés ou lancés pendant la période de rédaction d'*Intersections*.

Nous espérons que les chercheurs (y compris ceux qui sont aussi enseignants) utiliseront *Intersections* et la recommandation, et que le présent document fera naître des idées de recherche dans des pays ou groupes de pays d'Europe. Le Centre européen Wergeland se tient prêt à coopérer avec les personnes qui entreprendront ou

---

2. Par exemple, le Séminaire international sur l'éducation et les valeurs religieuses (ISREV), l'Association internationale pour l'éducation interculturelle (IAIE) (<http://iaie.org/index.html>), le Groupe de coordination pour la religion dans l'enseignement en Europe (CoGREE), le Forum européen des enseignants des religions (EFTRE) et l'Association européenne pour l'étude des religions (EASR), dotée d'un groupe spécialisé dans les religions dans l'enseignement scolaire.

proposeront des projets de recherche destinés à susciter des changements positifs dans la pratique, en particulier en facilitant la mise en réseau.

## **Conclusion**

En 2002, le Conseil de l'Europe a pris l'initiative d'intégrer la dimension religieuse à ses travaux sur l'éducation interculturelle. Il reconnaissait ainsi que la religion était devenue un sujet de débat courant dans la sphère publique, notamment dans les médias, et qu'un tel sujet avait naturellement sa place dans l'enseignement public. En 2008, conformément à l'approche du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe, le Comité des Ministres a rendu plus explicite la nécessité d'élargir le champ pour tenir compte des visions non religieuses du monde aux côtés des visions religieuses. La recommandation de 2008 a offert aux Etats membres des orientations claires à suivre pour leurs travaux dans ce domaine.

*Intersections* a été écrit pour aider les décideurs, les établissements scolaires, les formateurs d'enseignants et les autres parties prenantes à user de manière constructive de la recommandation. L'ouvrage devrait donc être considéré non comme une fin en soi, mais comme un outil ou comme un élément ou une étape dans un processus en cours. Les membres du Groupe mixte de mise en œuvre espèrent sincèrement que cette publication prouvera son utilité et contribuera à encourager de nouvelles initiatives dans les différents pays et des travaux collaboratifs de recherche et de développement dans différentes parties d'Europe, et si possible au-delà.

# Bibliographie

---

Akkari A. (2012), « Les faces cachées de la diversité religieuse et leur potentielle utilisation en éducation », document présenté lors de la 5<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, 4-5 octobre 2012, Saint-Petersbourg.

Alberts W. (2012), « The dimension of "non-religious convictions" within intercultural education », document présenté lors de la 4<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, 3-4 mai 2012, Oslo.

Alexander R. (2006), *Education as dialogues : moral and pedagogical choices for a runaway world*, Dialogos, Hong Kong.

Avest I. (ter) et al. (éd.) (2009), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Barrett M. (éd.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism : similarities and differences*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. et Philippou S. (2013), *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Baumann G. (1999), *The multicultural riddle : rethinking national, ethnic and religious identities*, Routledge, Londres.

Baumann G. (1996), *Contesting culture : discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge.

Beavan J. (2013), « Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education », rapport de recherche non publié, Unité de recherche sur les religions et l'éducation de Warwick, Centre for Education Studies, université de Warwick (Coventry) et Farmington Institute, Oxford.

Boulton D. (1996), *A reasonable faith : introducing the Sea of Faith Network*, the Sea of Faith Network, Loughborough.

Bråten O. M. H. (2014b), « New social patterns : old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education », in Rothgangel M., Jackson R. et M. Jäggle (éd.), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2 : Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Presses universitaires de Vienne/V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2014a), « Are oranges the only fruit? A discussion of comparative studies in religious education in relation to the plural nature of the field internationally », in Rothgangel M., Skeie G. et Jäggle M. (éd.), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3 : Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Presses universitaires de Vienne/V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2013), *Towards a methodology for comparative studies in religious education : a study of England and Norway*. Waxmann, Münster.

Byram M. et al. (2009), « Autobiographie de rencontres interculturelles », Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg (livret et DVD parus en anglais et en français), disponible sur [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_fr.asp), consulté le 4 juin 2015.

Castelli M. (2012), « Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education », *Journal of Beliefs and Values : Studies in Religion & Education*, 33(2), 207-216.

Conseil de l'Europe (2013), « Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels », Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM\\_Tool\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_fr.asp), consulté le 19 mai 2015.

Conseil de l'Europe (2011), « Vivre ensemble. Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXI<sup>e</sup> siècle », rapport du Groupe d'éminentes personnalités du Conseil de l'Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2010), Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme, adoptée dans le cadre de la Recommandation CM/Rec(2010)7 du Comité des Ministres, disponible sur [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_FR.pdf), consultée le 21 avril 2015.

Conseil de l'Europe (2009), mémorandum non publié : « English translation of "Le fait religieux" », Service de la traduction anglaise, Direction générale de l'administration et de la logistique, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2008b), *Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité de dignité*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2008a), Recommandation CM/Rec(2008)12 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, disponible sur <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282008%2912&Language=lanFrench&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864>, consultée le 24 avril 2015.

Conseil de l'Europe (2007), « Etat, religion, laïcité et droits de l'homme », Recommandation 1804 de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, disponible sur <http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/FREC1804.htm>, consultée le 22 mai 2015.

Conseil de l'Europe (2004), *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Conseil de l'Europe (1981), « Déclaration sur l'intolérance – Une menace pour la démocratie » (adoptée par le Comité des Ministres le 14 mai 1981, lors de sa 68<sup>e</sup> session), disponible sur <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>, consultée le 27 juin 2014.

Cox E. (1983), « Understanding religion and religious understanding », *British Journal of Religious Education*, 6(1), pp. 3-13.

Cush D. (1997), « Paganism in the classroom », *British Journal of Religious Education*, 19(2), pp. 83-94.

Davis D. H. et Miroshnikova E. (éd.) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, Londres et New York.

Day A. (2011), *Believing in belonging : belief and social identity in the modern world*, Oxford University Press, Oxford.

Day A. (2009), « Researching belief without asking religious questions », *Fieldwork in Religion*, 4(1), pp. 86-104.

Deakin Crick R. (2005), « Citizenship education and the provision of schooling : a systematic review of evidence », *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), décembre, pp. 56-75.

Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans L'école laïque*, rapport au ministre de l'Education nationale, Odile Jacob, Paris.

Education Scotland (2014), *Religious and moral education : principles and practice*, disponible sur [www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp](http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp), consulté le 27 juin 2014.

Evans M. D. (2008), *Manuel sur le port des symboles religieux dans les lieux publics*, éditions Martinus Nijhoff, Leiden et Boston, disponible sur [www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals\\_religious\\_symbols\\_eng.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf), consulté le 27 juin 2014.

Felderhof M. (2012), « Secular humanism », in Barnes L. P. (éd.), *Debates in religious education*, Routledge, Londres.

Fitzgerald T. (2000), *The ideology of religious studies*, Oxford University Press, New York.

Flood G. (1999), *Beyond phenomenology : rethinking the study of religion*, Cassell, Londres.

Fry L. W., Vitucci S. et Cedillo M. (2005), « Spiritual leadership and army transformation : theory, measurement, and establishing a baseline », *The Leadership Quarterly*, 16, pp. 835-862.

Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, document présenté lors de la 5<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/ Centre européen Wergeland sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/ Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, 4-5 octobre 2012, Saint-Pétersbourg.

Goodenough W. H. (1976), « Multiculturalism as the normal human experience », *Anthropology & Education Quarterly*, 7(4), pp. 4-7.

Grelle B. (2006), « Defining and promoting the study of religion in British and American schools », in Souza M. (de) et al. (éd.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, Pays-Bas.

Grimmitt M. H. (éd.) (2000), *Pedagogies of religious education : case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering.

Gunnarsson G. J. (2009b), « To be honest and truthful : central values in the life interpretation among Icelandic teenagers », in Skeie G. (éd.), *Religious diversity and education : Nordic perspectives*, Waxmann, Münster.

Gunnarsson G. J. (2009a), « Life interpretation and religion among Icelandic teenagers », *British Journal of Religious Education*, 31(1), pp. 3-15.

Gunnarsson G. J. (2008), « I don't believe the meaning of life is all that profound : a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values », thèse de doctorat, université de Stockholm, Stockholm.

Halvarson Britton T. (2013), « Field visits as a part of religious education », document non publié, 12<sup>e</sup> Conférence nordique sur l'éducation religieuse (NCRE), « L'éducation religieuse dans des sociétés postsécularisation (?) », juin, Reykjavik, Islande.

Hartman S. G. (1994), « Children's personal philosophy of life », *Panorama : International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 6(2), pp. 104-128.

Hartman S. G. (1986), *Children's philosophy of life*, Gleerup, Lund.

Holley L. C. et Steiner S. (2005), « Safe space : student perspectives on classroom environment », *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49-64.

Hunter-Henin M. (éd.) (2011), *Law, religious freedoms and education in Europe*, Ashgate, Farnham et Burlington.

InterAction Council (1997), « Déclaration universelle des obligations de la personne », disponible sur [http://interactioncouncil.org/sites/default/files/fr\\_udhr.pdf](http://interactioncouncil.org/sites/default/files/fr_udhr.pdf), consultée le 29 mai 2015.

Ipgrave J. (2014), « Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers », in Arweck E. et Jackson R. (éd.), *Religion, education and society : young people, religious identity, socialisation and diversity*, Routledge, New York et Londres.

Ipgrave J. (2013), « The language of interfaith encounter among inner city primary school children », *Religion & Education*, 40(1), pp. 35-49 et in Miller J., O'Grady K. et McKenna U. (éd.), *Religion in education : innovation in international research*, Routledge, New York et Londres.

Ipgrave J., Jackson R. et O'Grady K. (éd.) (2009), *Religious education research through a community of practice : action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

Ipgrave J. et McKenna U. (2007), « Values and purposes : teacher perspectives on the "building e-bridges" project for interfaith dialogue between children across the UK », in Heimbrock H-G. et Bakker C. (éd.), *Researching RE teachers : RE teachers as researchers*, série « Religious Diversity and Education in Europe », Waxmann, Münster.

Ippgrave J. (2003), « Dialogue, citizenship and religious education », in Jackson R. (éd.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, Londres.

Ippgrave J. (2001), « Pupil to pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education », Unité de recherche sur les religions et l'éducation de Warwick, Occasional Papers II, université de Warwick, Institute of Education, Coventry.

Jackson R. (2012c), « Competence in the religious dimension of intercultural education », document non publié présenté lors de la 6<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, Strasbourg, 6-7 décembre 2012.

Jackson R. (2012b), « Context document : Council of Europe recommendation on the dimension of religions and non religious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap », document non publié présenté lors de la 5<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, Saint-Pétersbourg, 4-5 octobre 2012.

Jackson R. (2012a), « Religious education and the arts of interpretation revisited », in Avest I. (ter) (éd.), *On the edge : (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Jackson R. (2011b), *Studying religions : the interpretive approach in brief*, disponible sur <http://www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/>, consulté le 27 juin 2014.

Jackson R. (2011a), « Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach », série *The EWC Statement*, première parution : 2011, Centre européen Wergeland, Oslo.

Jackson R. (2008), « Contextual religious education and the interpretive approach », *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp. 13-24.

Jackson R., Miedema S., Weisse W. et Willaime J.-P. (éd.) (2007), *Religion and education in Europe : developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Jackson R. (2004), *Rethinking religious education and plurality : issues in diversity and pedagogy*, RoutledgeFalmer, Londres.

Jackson R. (1997), *Religious education : an interpretive approach*, Hodder & Stoughton, Londres.

Jackson R. (1990), « Children as ethnographers », in Jackson R. et Starkings D. (éd.), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

Jackson R. (1982), « Commitment and the teaching of world religions », in Jackson R. (éd.), *Approaching world religions*, John Murray, Londres.

Jackson R. et al. (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, Londres.

Jäggle M., Rothgangel M. et Schlag T. (éd.) (2014), *Religious education at schools in Europe. Vol. 1 : Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Presses universitaires de Vienne/V&R unipress, Göttingen (traduction anglaise de Jäggle et al. 2013).

Jäggle M., Rothgangel M. et Schlag T. (éd.) (2013), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1 : Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5.1), Presses universitaires de Vienne/V&R unipress, Göttingen.

Jeffner A. (1981), « Religion and understanding », *Religious Studies*, 17(2), pp. 217-225.

Jozsa D-P, Knauth T. et Weisse W. (éd.) (2009), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Waxmann, Münster.

Kamenetz R. (1994), *The Jew in the lotus*, Harper, San Francisco.

Keast J. (éd.) (2007), *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Keenan C. (2013), « How to counter violent extremism », disponible sur <http://tonyblair-faithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-counter-violent-extremism>, consulté le 1<sup>er</sup> juin 2015.

Knauth T. (2009), « Dialogue on a grassroots-level : analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE », in Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. et Skeie G. (éd.), *Dialogue and conflict on religion : studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2008), « Better together than apart : religion in school and lifeworld of students in Hamburg », in Knauth T., Jozsa D.-P., Bertram-Troost G. et Ipgrave J. (éd.), *Encountering religious pluralism in school and society : a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2006), « Religious education in Germany : a contribution to dialogue or source of conflict ? Historical and contextual analysis of the development since the 1960s », in Jackson R., Miedema S., Weisse W. et Willaime J.-P. (éd.), *Religion and education in Europe : developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) et Miedema S. (2013), « "Worldview": the meaning of the concept and the impact on religious education », *Religious Education : The Official Journal of the Religious Education Association*, 108(2), pp. 210-228.

Kozyrev F. (2012), « Religion as a gift : a pedagogical approach to RE in St Petersburg », in Avest I. (ter) (éd.), *On the edge : (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Kozyrev F. (2009), « Dialogues about religion – Incident analysis of classroom interaction in St Petersburg », in Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. et Skeie G. (éd.), *Dialogue and conflict on religion : studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics*, disponible sur [www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/](http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/) dans la rubrique « Religion, philosophies of life and ethics ».

Kuyk E. *et al.* (éd.) (2007), *Religious education in Europe*, IKO & ICCS, Oslo.

Lee L. (2012), « Research note : talking about a revolution : terminology for the new field of non-religion studies », *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), pp. 129-139.

Leganger-Krogstad H. (2011), *The religious dimension of intercultural education : contributions to a contextual understanding*, LIT Verlag, Berlin.

Lenz C. (2012), « School ethos, school cultures and school development : the dimension of religious and non-religious convictions », document non publié présenté lors de la 5<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, Saint-Pétersbourg, 4-5 octobre 2012.

Lied S. (2011), « The dialogical RE classroom : a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson », in Schüllerqvist B. (éd.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education*, Presses universitaires de Karlstad, Karlstad.

Lippe M. (von der) (2012), « Young people's talk about religion and diversity : a qualitative study of Norwegian students aged 13-15 », in Jackson R. (éd.), *Religion, education, dialogue and conflict : perspectives on religious education research*, Routledge, Londres.

Lippe M. (von der) (2011b), « Reality can bite : the perspectives of young people on the role of religion in their world », *Nordidactica : Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(2), pp. 15-34.

Lippe M. (von der) (2011a), « Young people's talk about religion and diversity : A qualitative study of Norwegian students aged 13-15 », *British Journal of Religious Education*, 33(2), pp. 127-142.

Lippe M. (von der) (2010), « "I have my own religion" : a qualitative study of young people's constructions of religion and identity in a Norwegian context », in Lippe M. (von der), « Youth, religion and diversity : a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society : a Norwegian case », thèse de doctorat non publiée, université de Stavanger.

Lippe M. (von der) (2009b), « The French situation from a Norwegian point of view », in Valk P. *et al.* (éd.), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies : a European quantitative study*, Waxmann, Münster.

Lippe M. (von der) (2009a), « Scenes from a classroom : video analysis of classroom interaction in religious education in Norway », in Avest I. (ter) *et al.* (éd.), *Dialogue and conflict on religion : studies of classroom interaction in European countries*, Waxmann, Münster.

Lippe M. (von der) (2008), « To believe or not to believe : young people's perceptions and experiences with religion and religious education in Norway », in Knauth T. *et al.* (éd.), *Encountering religious pluralism in school and society : a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

MacIntyre A. (1981), *After virtue* (2<sup>e</sup> éd.), Duckworth, Londres.

May S. (éd.) (1999), *Critical multiculturalism : rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, Londres.

McKenna U., Ipgrave J. et Jackson R. (2008), *Inter faith dialogue by email in primary schools : an evaluation of the building e-bridges project*, série Religious Diversity and Education in Europe, Waxmann, Münster.

Miller J., O'Grady K. et McKenna U. (éd.) (2013), *Religion in education : innovation in international research*, Routledge, New York et Londres.

Miller J. (2013b), « Religious extremism, religious education and the interpretive approach », *Religion & Education*, 40(1), pp. 50-61.

Miller J. (2013a), « "Resilience", violent extremism and religious education », *British Journal of Religious Education*, 35(2), pp. 188-200.

Miller J. (2011), « Learning outside the classroom », in Gearon L. (éd.), *The religious education CPD handbook*, disponible sur [www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc](http://www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc), consulté le 27 juin 2014.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (MELS) (2008), *Programme de formation de l'école québécoise : éthique et culture religieuse*. Gouvernement du Québec, Québec.

Moore D. M. (2007), *Overcoming religious illiteracy : a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*, Palgrave Macmillan, New York.

Moulin D. (2011), « Giving voice to "the silent minority": the experience of religious students in secondary school religious education lessons », *British Journal of Religious Education*, 33(3), pp. 313-326.

Naeslund L. (2009), « The young and the other : students'voices about encounters with faith », *Religious Education : The Official Journal of the Religious Education Association*, 104(2), pp. 166-196.

Nesbitt E. (2013), « Ethnography, religious education, and the Fifth Cup », *Religion & Education*, 40(1), pp. 5-19 et in Miller J., O'Grady K. et McKenna U. (éd.), *Religion in education : innovation in international research*, Routledge, New York et Londres.

O'Grady K. (2013), « Action research and the interpretive approach to religious education », *Religion & Education*, 40(1), pp. 62-77 et in Miller J., O'Grady K. et McKenna U. (éd.), *Religion in education : innovation in international research*, Routledge, New York et Londres.

O'Grady K. (2009), « Action research and religious education », in Ipgrave J., Jackson R. et O'Grady K. (éd.) (2009), *Researching religious education through a community of practice : action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

O'Grady K. (2008), « "How far down can you go ? Can you get reincarnated as a floor-board"?, Religious education pedagogy, pupil motivation and teacher intelligence », *Educational Action Research*, 16(3), pp. 361-376.

Osbeck C. (2009), « Religionskunskapslärare », in Schüllerqvist I. B. et Osbeck C. (éd.), *Ämnesdidaktiskainsikterochstrategier : berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, Presses universitaires de Karlstad, Karlstad.

OSCE (2013), *Guidelines on human rights education for human rights activists*, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Bureau des institutions

démocratiques et des droits de l'homme, Varsovie, disponible sur [www.osce.org/odihr/105050](http://www.osce.org/odihr/105050), consulté le 4 juin 2015.

OSCE (2007), *Principes directeurs de Tolède sur l'enseignement relatif aux religions et aux convictions dans les écoles publiques*, Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe, Bureau des institutions démocratiques et des droits de l'homme, Varsovie, disponible en anglais et en espagnol sur <http://www.osce.org/odihr/29154>.

Palaiologou N. et al. (2012), « The new textbooks in civic and religious education and learning as an enlightenment approach », in Palaiologou N. et Dietz G. (éd.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide : towards the development of a new citizen*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Parekh B. (1994), « Decolonising liberalism », in Shtromas A., *The end of isms ? Reflections on the fate of ideological politics after Communism's collapse*, Blackwell, Oxford.

Poulter S. (2013), *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä* [« La citoyenneté à l'ère laïque. L'éducation religieuse finlandaise comme lieu d'éducation civique »], thèse de doctorat, université d'Helsinki.

Rattansi A. (1999), « Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism », in May S. (éd.), *Critical multiculturalism : rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, Londres.

Rattansi A. (1992), « Changing the subject : racism, culture and education », in Donald J. et Rattansi A. (éd.), *Race culture and difference*, Sage en association avec The Open University, Londres.

Rawls J. (1993), *Political liberalism*, Columbia University Press, New York. Traduit en français par Catherine Audard, *Libéralisme politique*, PUF, Paris, 2001.

Robbins M. (2012), « Analysis of the data received from the questionnaire on measures concerning the management of cultural and religious diversity in the European education systems », rapport non publié, Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland.

Rothgangel M., Jackson R. et Jäggle M. (éd.) (2014b), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2 : Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2), Presses de l'université de Vienne/V&R unipress, Göttingen.

Rothgangel M., Skeie G. et Jäggle M. (éd.) (2014a), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3 : Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Presses universitaires de Vienne/V&R unipress, Göttingen.

Schihalejev O. (2010), *From indifference to dialogue ? Estonian young people, the school and religious diversity*, Waxmann, Münster.

Schihalejev O. (2009), « Dialogue in religious education lessons – Possibilities and hindrances in the Estonian context », *British Journal of Religious Education*, 31(3), pp. 277-288.

Schreiner P. (2012a), « The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education », document non publié présenté lors de la 5<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/Centre européen Wergeland

sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, 4-5 octobre 2012, Saint-Pétersbourg.

Schreiner P. (2012b), *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung*, Waxmann, Münster.

Shakhnovitch M. (2012), « The first results of the implementation of the school course The Basics of the Religious Cultures and Civil Ethics », document non publié présenté lors de la 5<sup>e</sup> réunion du Groupe d'experts commun Conseil de l'Europe/ Centre européen Wergeland sur la mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2008)12 sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, 4-5 octobre 2012, Saint-Pétersbourg.

Skeie G. (2008), « Dialogue and conflict in the religious education classroom : some intermediate reflections from a research project », in Streib H., Dinter A. et Söderblom K., *Lived religion : conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honour of Hans-Günther Heimbrock*, Brill Academic Publishers, Leyde.

Skeie G. (2003), « Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses », in R. Jackson (éd.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, Londres, pp. 51-66.

Skeie G. (2002), « The concept of plurality and its meaning for religious education », *British Journal of Religious Education*, 25(2), pp. 47-59.

Skeie G. (1995), « Plurality and pluralism : a challenge for religious education », *British Journal of Religious Education*, 25(1), pp. 47-59.

Tony Blair Faith Foundation (2011), « Face to Faith », disponible sur [www.tonyblair-faith-foundation.org/projects/supporting-next-generation](http://www.tonyblair-faith-foundation.org/projects/supporting-next-generation), consulté le 28 mai 2015.

Vertovec S. et Wessendorf S. (2010), « Introduction : assessing the backlash against multiculturalism in Europe », in Vertovec S. et Wessendorf S. (éd.), *The multiculturalism backlash : European discourses, policies and practices*, Routledge, Londres.

Waldron J. (2002), *God, Locke and equality : Christian foundations in Locke's political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wallis S. (2013), « Educating "young nones": young people of "no religion" and RE in England », document non publié présenté lors de la 21<sup>e</sup> Conférence sur l'éducation religieuse, University College Cork, 29-30 août 2013, Irlande.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) et Everington J. (éd.) (2009), *Teachers responding to diversity in Europe : researching biography and pedagogy*, Waxmann, Münster.

Watson J. (2010), « Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education », *British Journal of Religious Education*, 32(1), pp. 5-18.

Watson J. (2009b), « Responding to difference : spiritual development and the search for truth », in Souza M. (de), Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D.G. (éd.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (2 vol.), Springer Academic Publishers, Pays-Bas.

Watson J. (2009a), « Science, spirituality and truth : acknowledging difference for spiritual dialogue and human well-being », *International Journal of Children's Spirituality*, 14(4), pp. 313-322.

Weisse W. et Knauth T. (1997), « Dialogical religious education : theoretical framework and conceptual conclusions », in Andree T., Bakker C. et Schreiner P. (éd.), *Crossing boundaries : contributions to inter-religious and intercultural education*, Institut Comenius, Münster et Berlin.

Wright A. (2008), « Contextual religious education and the actuality of religions », *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp. 3-12.

Wright A. (1998), *Spiritual pedagogy : a survey, critique and reconstruction of contemporary spiritual education in England and Wales*, Culham College Institute, Abingdon.

Zinnbauer B. J. et al. (1997), « Religion and spirituality : unfuzzifying the fuzzy », *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, pp. 549-564.

Zipernovszky H. (2013), « A digital approach to the school subject religion : aspects of an on-going project », document non publié, 12<sup>e</sup> Conférence nordique sur l'éducation religieuse (NCRE), université d'Islande, Ecole de formation des enseignants, 11 juin 2013, Reykjavik.

Zipernovszky H. (2010), « Some experiences of using Internet based platforms in RE », *Panorama : International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 22, pp. 167-172.



# Annexe 1

---

## Texte complet de la recommandation

*Recommandation CM/Rec(2008)12 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle (adoptée par le Comité des Ministres le 10 décembre 2008, lors de la 1044<sup>e</sup> réunion des Délégués des Ministres)*

Le Comité des Ministres, en vertu de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe, Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres, tout en privilégiant le renforcement de la citoyenneté démocratique ;

Ayant à l'esprit la Convention culturelle européenne (1954) (STE n° 18), qui souligne la nécessité d'un enseignement visant à développer la compréhension mutuelle entre les peuples ;

Rappelant sa Recommandation n° R (84) 18 sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration ;

Considérant les dispositions de sa Recommandation Rec(2002)12 relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique, dans laquelle le Comité des Ministres déclare :

- ▶ que l'éducation à la citoyenneté démocratique est un facteur de cohésion sociale, de compréhension mutuelle, de dialogue interculturel et interreligieux, et de solidarité ;
- ▶ que la mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté démocratique exige de reconnaître et d'accepter les différences, et de développer un esprit critique concernant l'information, les modèles de pensée, les conceptions philosophiques, religieuses, sociales, politiques et culturelles, tout en sachant rester ferme sur les valeurs et les principes fondamentaux du Conseil de l'Europe ;

Prenant en compte sa Résolution Res(2003)7 sur la politique du Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, qui considère la promotion du dialogue interculturel, en particulier le dialogue entre civilisations et la promotion de la paix, comme un thème prioritaire des années à venir ;

Considérant la Recommandation 1111 (1989) de l'Assemblée parlementaire relative à la dimension européenne de l'éducation, qui rappelle que la tolérance et la solidarité découlent d'une meilleure connaissance de l'« autre » ;

Considérant la Recommandation 1346 (1997) de l'Assemblée parlementaire relative à l'éducation aux droits de l'homme, qui demande l'introduction des éléments propres à favoriser la tolérance et le respect pour les personnes de cultures différentes ;

Considérant la Recommandation 1396 (1999) de l'Assemblée parlementaire relative à la religion et à la démocratie, par laquelle elle invite les Etats membres à promouvoir de meilleures relations avec et entre les religions et à assurer à tous les citoyens la liberté et l'égalité du droit à l'instruction, sans distinction de leurs croyances et coutumes ;

Considérant la Recommandation 1720 (2005) de l'Assemblée parlementaire relative à l'éducation et la religion qui affirme que l'éducation est essentielle pour combattre l'ignorance, les stéréotypes et l'incompréhension des religions ;

Considérant la Recommandation 1804 (2007) « Etat, religion, laïcité et droits de l'homme » de l'Assemblée parlementaire, qui recommande au Comité des Ministres d'encourager les Etats membres à promouvoir la formation initiale et continue des enseignants, en vue d'une éducation objective et pondérée sur les religions telles qu'elles sont et sur les religions dans l'Histoire, et à exiger une formation aux droits de l'homme pour tous les responsables religieux, notamment pour ceux qui sont éducateurs en contact avec des jeunes ;

Considérant la Recommandation 1805 (2007) « Blasphème, insultes à caractère religieux et discours de haine contre des personnes au motif de leur religion » de l'Assemblée parlementaire, qui recommande au Comité des Ministres de charger son comité directeur compétent d'élaborer des lignes directrices pratiques à l'intention des ministres de l'Education afin d'améliorer la compréhension et la tolérance entre élèves de différentes confessions ;

Rappelant la Conférence européenne « La dimension religieuse de l'éducation interculturelle » (Oslo, 6-8 juin 2004), qui a identifié les besoins en vue de l'application de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle dans les écoles des Etats membres à la lumière des résultats de la 21<sup>e</sup> session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Athènes, 10-12 novembre 2003) ;

Ayant à l'esprit la Déclaration de Wrocław sur cinquante ans de coopération culturelle européenne (10 décembre 2004), qui rappelle l'importance d'encourager systématiquement le dialogue interculturel et interreligieux fondé sur la primauté des valeurs communes, afin de promouvoir la connaissance et la compréhension de l'autre, de prévenir les conflits, de faciliter la réconciliation et de garantir la cohésion de nos sociétés, par l'éducation formelle et non formelle ;

Rappelant le plan d'action adopté lors du 3<sup>e</sup> Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement (Varsovie, 16-17 mai 2005) qui se réfère explicitement au dialogue interculturel et aux défis spécifiques de la diversité religieuse ;

Considérant les initiatives antérieures du Commissaire aux droits de l'homme dans le domaine du dialogue interculturel et en particulier la Déclaration du Forum de la Volga (2006), adoptée par les participants à la Conférence internationale « Dialogue entre les cultures et coopération interreligieuse », qui s'est tenue à Nijni Novgorod du 7 au 9 septembre 2006, qui appelait le Conseil de l'Europe à engager un dialogue avec les organisations religieuses, s'appuyant sur les valeurs et principes universels ;

Considérant la déclaration finale de la Conférence européenne sur « La dimension religieuse du dialogue interculturel », Saint-Marin, 23 et 24 avril 2007 ;

Ayant à l'esprit le *Livre blanc sur le dialogue interculturel – Vivre ensemble dans l'égalité* lancé lors de sa 118<sup>e</sup> session (Strasbourg, 7 mai 2008), qui rappelle que la vision de notre diversité culturelle devrait être fondée sur la connaissance et la compréhension des principales religions et convictions non religieuses du monde et de leur rôle dans la société ;

Rappelant la rencontre 2008 du Conseil de l'Europe sur la dimension religieuse du dialogue interculturel (Strasbourg, 8 avril 2008), qui a souligné entre autres l'importance pour tous les élèves, dans les démocraties pluralistes, de connaître et de comprendre, pendant leur scolarité, des conceptions du monde différentes des leurs ;

Tenant compte de la création à Oslo (Norvège) du Centre européen de ressources pour l'éducation à la compréhension interculturelle, à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, qui coopérera avec le Conseil de l'Europe, et qui a pour mission et mandat d'appuyer et de promouvoir les activités du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation à la compréhension interculturelle, à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, y compris à la dimension des religions et aux convictions non religieuses, et de contribuer à la mise en œuvre des normes du Conseil de l'Europe en matière d'éducation ;

Notant que le projet du Comité directeur de l'éducation (CDED) « Le nouveau défi de l'éducation interculturelle : diversité religieuse et dialogue en Europe » (2002-2005) a permis, entre autres :

- ▶ de faire des progrès sensibles dans l'élaboration conceptuelle, le contenu et les méthodes d'apprentissage relatifs à la dimension religieuse de l'éducation interculturelle ;
- ▶ de mettre en évidence que la prise en compte de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle constitue un élément fondamental pour favoriser la compréhension mutuelle, la tolérance et une culture du « vivre ensemble » ;
- ▶ de proposer des innovations pédagogiques et des stratégies d'apprentissage qui prennent en compte la diversité religieuse dans le dialogue interculturel ;
- ▶ de présenter, dans un document de référence, un ensemble de concepts et d'approches pédagogiques pour favoriser la sensibilisation des enseignants à la dimension religieuse de l'éducation interculturelle,

1. Recommande aux gouvernements des Etats membres, dans le respect de leurs structures constitutionnelles, des situations nationales ou locales et de leur système éducatif :

a. de s'inspirer des principes énoncés dans l'annexe à la présente recommandation dans le cadre des réformes éducatives en cours ou à venir ;

b. de poursuivre des initiatives dans le domaine de l'éducation interculturelle concernant la diversité des religions et convictions non religieuses afin de promouvoir la tolérance et le développement du « vivre ensemble » ;

c. d'assurer que cette recommandation sera portée à l'attention des organismes publics et privés concernés, (y compris des communautés religieuses et autres groupes de convictions), selon les procédures nationales en vigueur ;

2. Demande au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe de porter cette recommandation à la connaissance des Etats parties à la Convention culturelle européenne qui ne sont pas membres du Conseil de l'Europe.

## **Annexe à la Recommandation CM/Rec(2008)12**

### **Champ d'application et définitions**

1. La recommandation vise à assurer la prise en compte de la dimension religieuse et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle comme une contribution au renforcement des droits de l'homme, de la citoyenneté démocratique et de la participation, et au développement des compétences pour le dialogue interculturel au niveau :

- ▶ des politiques pédagogiques, sous forme de principes et objectifs pédagogiques bien déterminés ;
- ▶ des institutions, par des schémas d'apprentissage ouverts et des mesures inclusives ;
- ▶ du développement professionnel du personnel enseignant, par une formation adéquate.

2. Aux fins de la présente recommandation, les « religions » et les « convictions non religieuses » sont considérées comme des faits culturels dans le domaine plus large de la diversité sociale.

3. Les religions et les convictions non religieuses sont des phénomènes complexes et divers ; elles ne sont pas monolithiques. En outre, les individus ont des convictions religieuses et non religieuses à des degrés divers, et pour différentes raisons ; pour certains, ces convictions sont fondamentales et peuvent être une question de choix, pour d'autres, elles sont subsidiaires et peuvent être une question de circonstances historiques. La dimension religieuse et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle devraient donc refléter cette diversité et cette complexité aux niveaux local, régional et international.

### **Principes en vue de la prise en compte de la dimension religieuse et des convictions non religieuses dans le cadre de l'éducation interculturelle**

4. Les principes suivants devraient constituer l'assise et définir la perspective selon laquelle les religions et les convictions non religieuses doivent être prises en compte dans le cadre d'une éducation interculturelle :

- ▶ le principe de la liberté de conscience et de pensée comprend la liberté d'avoir une religion ou de ne pas en avoir, et la liberté de pratiquer sa religion, de l'abandonner ou d'en changer si on le souhaite ;
- ▶ l'accord sur le fait que les religions et les convictions non religieuses sont au moins des « faits culturels » qui contribuent avec d'autres éléments, comme la langue et les traditions historiques et culturelles, à la vie sociale et individuelle ;
- ▶ l'information et les connaissances sur les religions et les convictions non religieuses qui influencent le comportement des individus dans la vie publique

- doivent être enseignées en vue de développer la tolérance ainsi que la compréhension et la confiance mutuelles ;
- ▶ les religions et les convictions non religieuses se développent sur la base d'apprentissages et d'expériences individuels, et ne sont pas entièrement prédéfinies par la famille ou la communauté d'appartenance ;
  - ▶ une approche interdisciplinaire dans l'enseignement des valeurs religieuses, morales et civiques devrait être encouragée, afin de développer la sensibilité aux droits de l'homme (y compris à l'égalité entre les sexes), à la paix, à la citoyenneté démocratique, au dialogue et à la solidarité ;
  - ▶ le dialogue interculturel – avec sa dimension relative aux religions et aux convictions non religieuses – est une condition préalable indispensable au développement de la tolérance et d'une culture du « vivre ensemble », ainsi qu'à la reconnaissance de nos identités différentes sur la base des droits de l'homme ;
  - ▶ la manière d'introduire concrètement la dimension religieuse et des convictions non religieuses au sein de l'éducation interculturelle pourrait prendre en compte l'âge et la maturité des élèves auxquels elle est destinée, ainsi que les bonnes pratiques qui existent déjà dans les divers Etats membres.

### **Objectifs d'une approche interculturelle concernant la dimension religieuse et des convictions non religieuses dans l'éducation**

#### 5. L'éducation devrait développer les compétences interculturelles :

- ▶ en suscitant des attitudes de tolérance et de respect quant aux convictions particulières, attitudes fondées sur la reconnaissance de la dignité et des libertés fondamentales inhérentes à chaque être humain ;
- ▶ en entretenant une sensibilité à la diversité des religions et convictions non religieuses en tant qu'élément contribuant à la richesse de l'Europe ;
- ▶ en s'assurant que l'enseignement de la diversité des religions et des convictions non religieuses est compatible avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme et au respect de l'égalité de dignité de tous les individus ;
- ▶ en favorisant la communication et le dialogue entre des personnes de cultures, de religions et de convictions non religieuses différentes ;
- ▶ en promouvant des attitudes de civilité et de modération dans l'affirmation identitaire ;
- ▶ en donnant la possibilité de créer des espaces de dialogue interculturel afin de prévenir des clivages religieux ou culturels ;
- ▶ en favorisant la connaissance des différents aspects (symboles, pratiques, etc.) de la diversité religieuse ;
- ▶ en abordant les questions délicates ou controversées que la diversité des religions et des convictions non religieuses peut susciter ;
- ▶ en suscitant une capacité de réflexion critique et de délibération en ce qui concerne la compréhension des perspectives et des modes de vie dans les différentes religions et convictions non religieuses ;
- ▶ en combattant les préjugés et les stéréotypes vis-à-vis de la différence qui font obstacle au dialogue interculturel et en éduquant au respect de l'égalité de dignité de tous les individus ;

- ▶ en favorisant le développement d'une capacité d'analyse et d'interprétation impartiales des multiples informations relatives à la diversité des religions et des convictions non religieuses, tout en respectant les convictions religieuses ou non religieuses des élèves et sans porter préjudice à l'éducation religieuse dispensée en dehors de la sphère de l'enseignement public.

## **Conditions pour aborder la diversité des religions et des convictions non religieuses dans un contexte éducatif**

6. Les attitudes suivantes devraient être promues afin de lever les obstacles pouvant entraver le traitement approprié de la diversité des religions et des convictions non religieuses dans un contexte éducatif :

- ▶ reconnaître la place des religions et des convictions non religieuses dans la sphère publique et à l'école comme sujet de réflexion et de discussion ;
- ▶ valoriser la diversité culturelle et religieuse ainsi que la cohésion sociale ;
- ▶ reconnaître que différentes religions et traditions humanistes ont profondément influencé l'Europe et continuent de le faire ;
- ▶ promouvoir une approche équilibrée de la présentation du rôle des religions et autres convictions dans l'Histoire et le patrimoine culturel ;
- ▶ accepter que les religions et les convictions non religieuses soient souvent une partie importante de l'identité individuelle ;
- ▶ reconnaître que l'expression d'une appartenance religieuse à l'école, sans ostentation, ni prosélytisme, dans le respect d'autrui, de l'ordre public et des droits de l'homme, est compatible avec une société laïque et l'autonomie respective de l'Etat et des religions ;
- ▶ surmonter les préjugés et les stéréotypes à l'égard des religions et des convictions non religieuses, en particulier des pratiques des groupes minoritaires et des immigrants, afin de contribuer au développement de sociétés fondées sur la solidarité.

## **Aspects pédagogiques d'une approche interculturelle des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation**

7. Afin d'encourager la prise en compte de la diversité des religions et des convictions non religieuses dans le contexte éducatif, et de promouvoir le dialogue interculturel, les conditions pédagogiques préalables et méthodes d'apprentissage suivantes peuvent être considérées comme des exemples très appropriés :

### *7.1. Les conditions pédagogiques préalables*

- ▶ la sensibilité à l'égalité de dignité de chaque individu ;
- ▶ la reconnaissance des droits de l'homme comme valeurs à appliquer, au-delà de la diversité religieuse et culturelle ;
- ▶ la communication entre les individus et capacité de se mettre à la place d'autrui afin d'établir un climat de confiance et de compréhension mutuelles ;
- ▶ l'apprentissage en coopération, dans lequel des individus de toutes traditions peuvent être inclus et participer ;
- ▶ la mise en place d'un espace d'apprentissage sécurisant pour favoriser l'expression sans crainte d'être jugés ou ridiculisés ;

## 7.2. Les diverses méthodes d'apprentissage

- ▶ l'utilisation de « simulations » permettant de créer des situations pédagogiques de dialogue, de dilemmes et de réflexion ;
- ▶ l'encouragement des élèves à la réflexion objective sur leur propre expérience ainsi que sur les opinions et l'expérience des autres ;
- ▶ l'utilisation de jeux de rôles pour tenter de reconstruire et de comprendre le point de vue et les émotions des autres ;
- ▶ l'utilisation de « bibliothèques vivantes » ;
- ▶ la coopération plutôt que la compétition, afin de favoriser la construction d'une image de soi positive ;
- ▶ l'élaboration d'approches pédagogiques appropriées, telles que :
  - une approche phénoménologique visant à développer une connaissance et une compréhension des religions et des convictions non religieuses, ainsi qu'un respect pour les autres personnes, quelles que soient leurs convictions religieuses ou non religieuses ;
  - une approche interprétative visant à encourager une compréhension flexible des religions et des convictions non religieuses, en évitant de les placer dans un cadre préétabli et rigide ;
  - une approche permettant aux élèves de respecter d'autres personnes possédant des valeurs et des idées différentes, et d'engager un dialogue avec elles ;
  - une approche contextualisée prenant en considération les conditions locales et globales de l'apprentissage.

## **Conséquences pour les politiques de l'Etat en matière de formation initiale et continue du personnel enseignant**

8. Il est demandé aux Etats membres, conformément aux principes, objectifs et approches pédagogiques énoncés ci-dessus :

- ▶ d'insister sur le fait que la formation continue est l'un des principaux instruments pour accroître les compétences des enseignants, car ils ont également un devoir de contribuer à la construction d'une société plus tolérante et cohésive ;
- ▶ de donner aux enseignants la formation et les moyens pour avoir accès à des ressources pédagogiques pertinentes en vue de développer les compétences nécessaires à la prise en compte des religions et des convictions non religieuses dans une approche éducative interculturelle ;
- ▶ d'assurer une formation conforme à la Convention européenne des droits de l'homme. Une telle formation devrait être objective et d'esprit ouvert ;
- ▶ de développer une formation aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui assurent l'éducation à la démocratie aux niveaux régional, national et international ;
- ▶ d'encourager l'introduction de la multiperspectivité dans les programmes de formation des enseignants, comme élément clé tenant compte de la grande diversité des points de vue dans l'enseignement et l'apprentissage ;
- ▶ de former les enseignants à l'élaboration d'approches leur permettant :
  - de constituer des ressources pédagogiques riches et variées ;

- d'échanger des ressources et des expériences réussies concernant la dimension religieuse et des convictions non religieuses ;
  - de promouvoir une évaluation critique quant à la fiabilité et à la validité des sources ;
  - de faciliter les occasions d'échanges et de dialogue entre élèves de différents milieux culturels ;
  - de tenir compte du caractère local et mondial du dialogue interculturel ;
  - d'exercer une vigilance constante, dans le respect des normes légales et de la liberté d'expression, pour lutter contre la diffusion de contenus prosélytes, racistes ou xénophobes ;
  - d'avoir conscience de l'importance d'établir des relations positives avec les parents, la communauté locale et les communautés religieuses (qui peuvent parfois jouer un rôle pour la visite de lieux de culte, etc.) ;
  - de tenir compte des utilisations croissantes et répandues des nouvelles technologies de l'information ;
- d'élaborer des politiques de formation du personnel enseignant qui prévoient les ressources en matière de recherche et d'évaluation des résultats, des succès et des difficultés ainsi que des pratiques.

## Annexe 2

---

### **Le Groupe mixte de mise en œuvre : composition et réunions**

#### **Membres du Groupe mixte de mise en œuvre**

**Abdeljalil Akkari** est professeur associé et directeur d'un groupe de recherche sur l'éducation internationale à l'université de Genève. Il intervient aussi régulièrement comme consultant auprès de l'Unesco et d'autres organisations internationales. Il a été directeur de recherche à la Haute Ecole pédagogique BEJUNE (Bienne, Suisse). Parmi ses principales publications figurent des études sur la planification de l'éducation, l'éducation multiculturelle, la formation des enseignants et les inégalités dans l'éducation. Il axe actuellement ses recherches sur la formation des enseignants et sur les réformes des systèmes éducatifs d'un point de vue comparatif et international. Il participe activement à un projet intitulé « Education et diversité religieuse en Méditerranée occidentale », lancé en 2010 par le Conseil de l'Europe en coopération avec les chaires Unesco des universités de Bergame, La Rioja, Tunis et Marrakech. L'objectif du projet est d'aider les enseignants à mieux comprendre les questions de diversité religieuse et de convictions non religieuses dans les systèmes éducatifs de plusieurs pays de Méditerranée occidentale : Espagne, Italie, Maroc et Algérie.

**Wanda Alberts** est titulaire d'un doctorat en sciences religieuses (*Religionswissenschaft*) de l'université de Marbourg, en Allemagne. Elle est actuellement professeure de sciences religieuses à l'université d'Hanovre. Elle a été auparavant professeure au département d'archéologie, d'histoire, d'études culturelles et de religion de l'université de Bergen, en Norvège, et responsable du programme de formation des enseignants pour la matière obligatoire « Religion, éthique et visions de la vie ». Elle est cofondatrice du Groupe de travail sur la religion dans l'enseignement laïc de l'Association européenne pour l'étude des religions (EASR), qui promeut une approche non confessionnelle de l'enseignement des religions et des visions non religieuses de la vie.

**Francesca Gobbo** est professeure d'éducation interculturelle et d'anthropologie de l'éducation à l'université de Turin (Italie). Après avoir obtenu son diplôme à l'université de Padoue, elle a étudié à l'université de Californie, à Berkeley. Titulaire de la bourse Fulbright (1969), elle a été chercheuse invitée à l'université de Californie à Berkeley (1995) et à l'université de Harvard (2001). Membre des comités de rédaction de revues internationales, elle a abondamment publié en italien et en anglais, et participé à des projets Comenius. Elle est corédactrice de la revue internationale *Intercultural Education*. Francesca Gobbo étudie et enseigne les questions contemporaines d'éducation d'un point de vue comparatif et interdisciplinaire, combinant la théorie de l'éducation à des théories issues de l'anthropologie culturelle et de l'anthropologie de l'éducation afin d'analyser et d'élargir le discours et la recherche sur l'éducation interculturelle.

**Robert Jackson** (vice-président), docteur ès lettres, a dirigé l'unité de recherche sur les religions et l'éducation de l'université de Warwick (1994-2012). Comme professeur, il enseigne les disciplines « religions et éducation » à l'université de Warwick et « diversité religieuse et éducation » au Centre européen Wergeland (Oslo). Il a participé à des travaux internationaux de recherche et développement dans ce domaine, contribuant au projet européen REDCo et aux *Principes directeurs de Tolède sur l'enseignement relatif aux religions et aux convictions dans les écoles publiques* de l'OSCE. Il a participé à tous les projets du Conseil de l'Europe concernant la religion et l'éducation interculturelle depuis 2002, et a coorganisé la première rencontre du Conseil de l'Europe, réunissant des représentants d'organisations confessionnelles et convictionnelles européennes, en 2008. Il a été rédacteur en chef de la revue *British Journal of Religious Education* (1996-2011). Robert Jackson a publié 22 ouvrages et de nombreux articles et chapitres dans le domaine des religions et de l'éducation. Il a reçu en 2013 le prix William Rainey Harper, décerné par la Religious Education Association (Etats-Unis) à des « personnalités dont les travaux dans d'autres domaines ont eu un profond impact sur l'éducation religieuse ». Il est également membre de l'Académie des sciences sociales (Royaume-Uni).

**Claudia Lenz** est titulaire d'un doctorat en sciences politiques de l'université de Hambourg. Elle est actuellement directrice de recherche et développement au Centre européen Wergeland et professeure associée à l'Université norvégienne des sciences et des technologies (NTNU). Ses domaines de recherche et de publication sont la conscience historique, les cultures et politiques mémorielles concernant la seconde guerre mondiale et l'Holocauste, et les méthodes de recherche qualitatives comme ressources méthodologiques dans les processus d'éducation. Sa publication la plus récente s'intitule *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project*, ReiheNeuengammerKolloquien, vol. 4, Berlin : éditions Metropol, 2013 (coécrit avec Helle Bjerg, Andreas Körber et Oliver von Wrochem).

**Gabriele Mazza** (président) est titulaire de diplômes universitaires en sciences politiques, sociologie et pédagogie ; il a étudié en Italie, en France et aux Etats-Unis. Aujourd'hui consultant international, M. Mazza a effectué la plus grande partie de sa carrière professionnelle au Conseil de l'Europe et à l'ONU. En tant que cadre supérieur dans ces deux organisations, il s'est concentré sur les domaines de l'éducation, de la jeunesse et de la culture. Parmi les projets qu'il a dirigés figurent

des réformes paneuropéennes au niveau des institutions, des politiques et de l'assistance ciblée dans les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe et au-delà. Il a aussi directement participé à la création et au développement de réseaux culturels et d'institutions multilatérales, dont le Centre européen Wergeland (EWC). Dans ce dernier, il a fait partie du conseil d'administration fondateur, traitant des questions d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, d'apprentissage interculturel, de langues et de politiques culturelles. M. Mazza a joué un rôle majeur dans la négociation d'accords sur l'éducation dans l'ex-Yougoslavie après les guerres dans les Balkans des années 1990, notamment en Croatie, en Slavonie orientale et en Bosnie-Herzégovine. Plus récemment, il fut à l'origine d'initiatives en faveur de la coopération euro-arabe, insistant particulièrement sur la contribution de l'éducation au dialogue interculturel.

**Villano Qiriaz** dirige la Division des politiques éducatives du Conseil de l'Europe (Strasbourg, France). M. Qiriaz a obtenu en 1988 un diplôme de philologie et de langue et littérature françaises à l'université de Tirana. Il est entré au Conseil de l'Europe en 1996, après une expérience dans l'enseignement et le journalisme, et a géré depuis plusieurs projets multilatéraux dans le domaine de l'éducation, centrés sur l'éducation interculturelle, l'éducation religieuse, l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, et la qualité de l'enseignement. De 2004 à 2012, il a été secrétaire du Comité directeur de l'éducation, organisme intergouvernemental chargé de concevoir et de mettre en œuvre de nouvelles politiques éducatives dans les 47 Etats membres du Conseil de l'Europe. M. Qiriaz est secrétaire de la Conférence permanente des ministres de l'Education, qui se réunit régulièrement depuis 1959 dans l'un des Etats membres du Conseil de l'Europe.

**Peter Schreiner** a suivi à l'université Johannes-Gutenberg de Mayence (Allemagne) des études de philosophie de l'éducation, de sociologie et de théologie, couronnées par un diplôme de pédagogie. Il a obtenu un doctorat en philosophie en cotutelle aux universités Vrije Universiteit d'Amsterdam et Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg. Il est actuellement chercheur à l'Institut Comenius – Centre protestant de recherche et développement en éducation, à Münster (Allemagne). Il préside depuis 2003 la Commission intereuropéenne sur l'Eglise et l'école (ICCS) et anime depuis 2004 le Groupe de coordination pour la religion dans l'enseignement en Europe (CoGREE). Ses principaux axes de recherche sont l'éducation religieuse comparative, l'apprentissage interculturel et interreligieux, les approches alternatives en philosophie de l'éducation, l'apprentissage œcuménique, la religion dans l'enseignement, l'eupéanisation de l'enseignement et l'engagement des Eglises protestantes dans l'enseignement. Ses publications dans ces domaines sont nombreuses. Pour le Conseil de l'Europe, il a participé en tant qu'expert à plusieurs projets sur l'éducation interculturelle.

**Marianna Shakhnovitch** est titulaire d'un doctorat en histoire de la philosophie et en philosophie des religions de l'université d'Etat de Saint-Pétersbourg (Russie). Elle est depuis 1998 professeure et directrice du département de philosophie des religions et d'études religieuses de l'université d'Etat de Saint-Pétersbourg. Ses travaux de création et de recherche se concentrent sur l'histoire de la tradition classique en philosophie des religions, sur la théorie et les méthodes des études religieuses, et sur la religion dans l'enseignement. Elle est l'auteure de plus de 150 articles et

ouvrages, dont des manuels destinés aux étudiants de premier cycle, *World religions* (2003, éditrice et contributrice) et *Religious studies* (2013, éditrice et contributrice), et aux élèves plus jeunes, *The fundamentals of the world religious culture* (2013). De 2009 à 2012, elle a été membre du conseil de coordination sur la mise en œuvre de la matière « Introduction aux cultures religieuses et à l'éthique laïque » dans les écoles russes. Elle a participé à plusieurs projets du Conseil de l'Europe sur le dialogue interculturel et interconfessionnel via l'éducation ainsi que sur la diversité religieuse.

### **Dates et lieux des réunions du Groupe mixte de mise en œuvre**

1<sup>re</sup> réunion : Oslo, 9-11 mai 2010

2<sup>e</sup> réunion : Paris, 9-10 novembre 2011

3<sup>e</sup> réunion : Oslo, 10-11 mai 2011

4<sup>e</sup> réunion : Oslo, 3-4 mai 2012

5<sup>e</sup> réunion : Saint-Pétersbourg, 4-5 octobre 2012

6<sup>e</sup> réunion : Strasbourg, 6-7 décembre 2012, ainsi qu'une réunion commune avec la conférence de clôture du projet du Conseil de l'Europe « Education et diversité religieuse en Méditerranée occidentale » (EDIR)

7<sup>e</sup> réunion : Paris, 27-28 mai 2013

8<sup>e</sup> réunion : Paris, 28-29 janvier 2014

### **Documents présentés par des membres du Groupe mixte de mise en œuvre**

Des membres du Groupe mixte de mise en œuvre ont préparé et présenté des documents dont les idées et réflexions ont été reprises dans *Intersections* : Akkari 2012 ; Alberts 2012 ; Gobbo 2012 ; Jackson 2012 *b* et *c* ; Lenz 2012 ; Schreiner 2012*a* (voir aussi Schreiner 2012*b*) ; Shakhnovitch 2012.

## Annexe 3

---

### Documents sur des thématiques voisines présentés par des experts invités

« Experiences of children with religious minority background in the Norwegian educational system » (Oslo, 2-4 mai 2012)

**Raena Aslam** (Multicultural Integration and Resource Network/MIR).

« The Norwegian subject on education on religions and philosophies of life – the ECHR judgment against Norway » (Oslo, 2-4 mai 2012)

**Gunnar Mandt** : ancien directeur général adjoint au ministère norvégien de l'Éducation ; conseiller spécial au Centre européen Wergeland.

« The development of the ethics and religious culture subject in Quebec » (Paris, 9-10 novembre 2011)

**Jacques Pettigrew** : responsable des programmes ECR (Éthique et culture religieuse) au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada.

« First results of the survey : analysis of the first responses to the questionnaire » (Paris, 9-10 novembre 2011)

**Mandy Robbins** : chercheuse associée, WRERU (département de recherche sur l'enseignement des religions, université de Warwick) et maître de conférences en psychologie, université Glyndŵr, pays de Galles. Spécialiste des religions, de l'éducation et des recherches quantitatives.

« Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages » (Saint-Petersbourg, 5 octobre 2012)

**Ekaterina Teryokova** : directrice adjointe du Musée national d'histoire religieuse, Saint-Petersbourg, Fédération de Russie.

« The work of the European Council of Religious Leaders » (Oslo, 2-4 mai 2012)

**Stein Villumstad** : Secrétaire général de l'European Council of Religious Leaders, qui fait partie du réseau mondial « Religions pour la paix ». Spécialiste du dialogue interreligieux, du développement international, de la transformation des conflits et des droits de l'homme.

« The interaction between intergovernmental co-operation initiatives and national realities : the French example » (Paris, 9-10 novembre 2011)

**Jean-Paul Willaime** : directeur d'études à l'École pratique des hautes études, section des sciences religieuses, Sorbonne, Paris. Il est membre d'un centre de recherche (EPHE-CNRS) et a été directeur de l'Institut européen en sciences des religions. De 2007 à 2011, il a été président de la Société internationale de sociologie des religions. Il a dirigé l'équipe française qui a contribué au projet REDCo de la Commission européenne.

# Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

## **BELGIUM/BELGIQUE**

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 231 04 35  
Fax: +32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services  
Avenue du Roi 202 Koningslaan  
BE-1190 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 538 43 08  
Fax: +32 (0)2 538 08 41  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
<http://www.jean-de-lannoy.be>

## **BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE**

Robert's Plus d.o.o.  
Marka Marulića 2/V  
BA-71000 SARAJEVO  
Tel.: + 387 33 640 818  
Fax: + 387 33 640 818  
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

## **CANADA**

Renouf Publishing Co. Ltd.  
22-1010 Polytek Street  
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1  
Tel.: +1 613 745 2665  
Fax: +1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
<http://www.renoufbooks.com>

## **CROATIA/CROATIE**

Robert's Plus d.o.o.  
Marasovičeva 67  
HR-21000 SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

## **CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: +420 2 424 59 204  
Fax: +420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
<http://www.suweco.cz>

## **DENMARK/DANEMARK**

GAD  
Vimmelskaftet 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: +45 77 66 60 00  
Fax: +45 77 66 60 01  
E-mail: reception@gad.dk  
<http://www.gad.dk>

## **FINLAND/FINLANDE**

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: +358 (0)9 121 4430  
Fax: +358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
<http://www.akateeminen.com>

## **FRANCE**

Please contact directly /  
Merci de contacter directement  
Council of Europe Publishing  
Editions du Conseil de l'Europe  
FR-67075 STRASBOURG cedex  
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81  
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10  
E-mail: publishing@coe.int  
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber  
1 rue des Francs-Bourgeois  
FR-67000 STRASBOURG  
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kleber@coe.int  
<http://www.librairie-kléber.com>

## **GREECE/GRÈCE**

Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINAI  
Tel.: +30 210 32 55 321  
Fax: +30 210 32 30 320  
E-mail: ord@otenet.gr  
<http://www.kauffmann.gr>

## **HUNGARY/HONGRIE**

Euro Info Service  
Pannónia u. 58.  
PF. 1039  
HU-1136 BUDAPEST  
Tel.: +36 1 329 2170  
Fax: +36 1 349 2053  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
<http://www.euroinfo.hu>

## **ITALY/ITALIE**

Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
IT-50125 FIRENZE  
Tel.: +39 0556 483215  
Fax: +39 0556 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
<http://www.licosa.com>

## **NORWAY/NORVÈGE**

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: +47 2 218 8100  
Fax: +47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
<http://www.akademika.no>

## **POLAND/POLOGNE**

Ars Polona JSC  
25 Obroncow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: +48 (0)22 509 86 00  
Fax: +48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
<http://www.arspolona.com.pl>

## **PORTUGAL**

Marka Lda  
Rua dos Correios 61-3  
PT-1100-162 LISBOA  
Tel: 351 21 3224040  
Fax: 351 21 3224044  
Web: www.marka.pt  
E-mail: apoio.clientes@marka.pt

## **RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE**

Ves Mir  
17b, Butlerova ul. - Office 338  
RU-117342 MOSCOW  
Tel.: +7 495 739 0971  
Fax: +7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
<http://www.vesmirbooks.ru>

## **SWITZERLAND/SUISSE**

Planetis Sàrl  
16 chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: +41 22 366 51 77  
Fax: +41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

## **TAIWAN**

Tycoon Information Inc.  
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road  
Taipei, Taiwan  
Tel.: 886-2-8712 8886  
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777  
E-mail: info@tycoon-info.com.tw  
orders@tycoon-info.com.tw

## **UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI**

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: +44 (0)870 600 5522  
Fax: +44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
<http://www.tsoshop.co.uk>

## **UNITED STATES AND CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Co  
670 White Plains Road  
USA-10583 SCARSDALE, NY  
Tel: +1 914 472 4650  
Fax: +1 914 472 4316  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
<http://www.manhattanpublishing.com>

**Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe**

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>



Que peut apporter l'étude des religions et des visions non religieuses du monde à l'éducation interculturelle des élèves européens? Dans une importante recommandation, la Recommandation CM/Rec(2008)12 relative à la dimension des religions et des convictions non religieuses dans l'éducation interculturelle, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe explique la nature et les objectifs de cet enseignement.

*Intersections* va beaucoup plus loin, car il s'agit ici d'aider les décideurs, les établissements scolaires (enseignants et équipe de direction) et les formateurs d'enseignants à relever au mieux les défis que soulève la recommandation. En tenant dûment compte de l'avis de responsables pédagogiques, d'enseignants et de formateurs d'enseignants des États membres du Conseil de l'Europe, *Intersections* fournit des conseils pour, par exemple, comprendre la terminologie employée dans cette forme d'enseignement; développer des compétences d'enseignement et d'apprentissage, et adopter différentes approches pédagogiques; créer en classe un « espace sécurisant » propice au dialogue entre élèves; aider les élèves à analyser les représentations des religions dans les médias; parler à la fois des visions non religieuses du monde et des points de vue religieux; aborder les questions de religions et de convictions sous l'angle des droits de l'homme; et tisser des liens entre établissements scolaires (de différents types) et entre l'école et son environnement. *Intersections* n'est ni un programme à suivre ni un manifeste politique. L'ouvrage vise à donner aux décideurs, aux établissements scolaires et aux formateurs d'enseignants des États membres du Conseil de l'Europe, ainsi qu'à toutes les personnes intéressées, les outils nécessaires pour résoudre les problèmes d'interprétation de la recommandation et adapter son message aux besoins propres à chaque pays.

*Intersections* est le fruit du travail d'un groupe international d'experts réunis sous les auspices du Conseil de l'Europe et du Centre européen Wergeland. Il a été rédigé au nom du groupe par le professeur Robert Jackson.

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il compte 47 États membres, dont 28 sont également membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

[www.coe.int](http://www.coe.int)

<http://book.coe.int>  
ISBN 978-92-871-8123-7  
19€/38\$US



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE