

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT VINGT SIX

126

DOSSIER

**ÉDUCATION ET RELIGION :
LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE**

UNESCO
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXIII, n° 2, juin 2003

NUMÉRO CENT VINGT SIX
P E R S P E C T I V E S
revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXIII, n° 2, juin 2003

ÉDITORIAL

L'école d'aujourd'hui : manque d'enseignants
ou manque de sens ?

Cecilia Braslavsky

POSITIONS/CONTROVERSES

Où sont passés tous les enseignants ?
la crise silencieuse

*Richard Halperin
et Bill Ratteree*

**DOSSIER :
ÉDUCATION ET RELIGION :
LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE**

Interprétation des évolutions mondiales du point de vue
de la société multiculturelle latino-américaine

Juan Esteban Belderrain

L'éducation religieuse dispensée par l'État en Israël :
entre tradition et modernité

Zehavit Gross

Religion et éducation au Pakistan : tour d'horizon

Rukhsana Zia

L'enseignement du fait religieux dans
le système éducatif français

Mireille Estivalèzes

Les vicissitudes de la théologie laïque
dans la Fédération de Russie

Alexander Soldatov

L'éducation au service du dialogue interculturel
et interconfessionnel : la nouvelle initiative
du Conseil de l'Europe

James Wimberley

Place accordée à l'enseignement de la religion
dans les grilles horaires officielles

*Jean-François Rivard
et Massimo Amadio*

TENDANCES/CAS

Éduquer pour la paix en situation de postconflit :
le cas de la Sierra Leone

*Diane Bretherton,
Jane Weston
et Vic Zbar*

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Swami Vivekananda (1863-1902)

Swami Prabhananda

Version préparée pour l'Internet
(Le texte imprimé pourrait subir quelques modifications)

Perspectives, vol. XXXIII, n° 2, juin 2003

L'ÉCOLE AUJOURD'HUI : MANQUE D'ENSEIGNANTS OU MANQUE DE SENS ?

Le Dossier de ce numéro de PERSPECTIVES porte sur le thème *Éducation et religion : les chemins de la tolérance*. Ce numéro s'ouvre sur un article « Positions/Controverses » de Richard Halperin et Bill Ratteree qui explore la question « Où sont passés tous les enseignants ? » en se plaçant du point de vue de l'UNESCO et de l'Organisation internationale du travail.

Pourquoi hésite-t-on aujourd'hui à embrasser la profession d'enseignant dans un monde où les possibilités d'emploi semblent en diminution ? L'une des raisons pourrait être que le rapport entre le nombre d'années d'études et le salaire n'est pas aussi intéressant que dans d'autres secteurs professionnels. Une autre pourrait être le fait que les enseignants se trouvent confrontés à une multitude de problèmes nouveaux, comme la violence à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, l'hétérogénéité dans le monde de l'éducation, les divisions sociales, les inégalités et les problèmes éthiques. Dans cet éditorial, nous pourrions avancer une troisième réponse possible à la question posée par Halperin et Ratteree. Peut-être l'une des raisons de l'insuffisance actuelle du nombre d'enseignants est que ceux-ci ne parviennent pas à trouver un sens, une signification à leur travail.

Les individus ont toujours cherché dans les programmes scolaires et dans la vie quotidienne à l'école un élément qui puisse donner un sens au monde dans lequel ils vivent et au rôle qu'ils jouent dans ce monde. Du point de vue de la politique éducative, cet élément s'est imposé comme étant l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière comporte trois étapes. Tout d'abord, l'enseignement des droits et des devoirs de l'individu vis-à-vis de la société ; ensuite, la mise en application d'un comportement citoyen modèle par une participation au niveau des contenus et des pratiques scolaires ; enfin, le renforcement et la vérification des valeurs à mesure que les élèves sont amenés à comprendre par eux-mêmes le contexte dans lequel apparaissent ces valeurs et leur rôle en tant que citoyens de la société élargie.

L'éducation à la citoyenneté est renforcée quand on admet l'existence, chez les individus, de dimensions subjectives qui dépassent la rationalité. Jusqu'au XX^e siècle compris,

les objectifs de l'éducation étaient centrés sur l'instruction. Si l'on nous permet d'exagérer certains aspects de la théorie éducative du XX^e siècle, nous pourrions dire que les apprenants étaient souvent considérés comme des objets, des réceptifs à remplir d'un « savoir » et pas nécessairement des sujets en quête de compréhension. L'éducation au XXI^e siècle cherche désormais à trouver un équilibre entre la rationalité et l'affectivité en s'efforçant d'apporter dans la vie des apprenants aussi bien un sens qu'une « instruction ».

À l'aube de la mondialisation et face aux conflits qui se répercutent comme jamais auparavant sur le monde tout entier, la place de l'éducation dans la promotion de valeurs telles que la tolérance, la paix et le respect des droits de l'homme est devenu un élément crucial du dialogue politique. L'article 26, paragraphe 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule que : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la *tolérance* et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou *religieux*, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. » [C'est nous qui soulignons.]

Aujourd'hui, une tendance intéressante se fait jour dans le domaine de l'éducation religieuse. Dans les systèmes éducatifs où la religion était autrefois ignorée, on commence à envisager d'intégrer des dimensions religieuses dans les programmes scolaires. Dans ceux où la religion était prédominante, les responsables politiques sont en train de réexaminer les méthodes d'éducation religieuse pour s'assurer de la pertinence et de la « tolérance » de celle-ci dans un monde marqué par une interrelation croissante entre une diversité de peuples et de cultures. Dans le premier cas, on constate un retour à l'enseignement de l'histoire des religions et des symboles religieux dans les sciences sociales. Dans les deux cas, il semble que les éducateurs comme les élèves souhaitent pouvoir transférer le sens de ce qui est appris à l'école à la vie à l'extérieur des murs de l'institution scolaire. Naturellement, ce n'est pas la seule recherche nouvelle de sens qui ait lieu dans les systèmes éducatifs, mais c'est celle que ce numéro présente à la communauté éducative internationale.

Le manque apparent de sens dans ce qui est enseigné à l'école est-il en rapport avec la pénurie actuelle de professeurs ? C'est l'une des nombreuses questions qui restent ouvertes. Si on apporte un sens à l'école, par le biais d'une nouvelle considération pour les questions religieuses dans certains cas, par un plus grand contrôle social de l'éducation religieuse dans d'autres, les enseignants suivront-ils ? Cet apport de sens engendrera-t-il l'apparition d'un environnement plus confortable dans des écoles où les élèves se sentiront en sécurité pour apprendre ? L'éducation religieuse ou aux valeurs est-elle la réponse à notre quête de paix

dans toutes les sociétés, même dans les régions en situation de conflit ou de post-conflit, comme la Sierra Leone — dont le cas est également présenté dans ce numéro ? Peut-être les questions sont-elles actuellement plus nombreuses que les réponses, mais il existe aussi des liens entre les tendances que nous voyons se dessiner dans ce numéro, alors que chacun de nous s'emploie à offrir une éducation de qualité pour tous qui permette l'épanouissement global de la personne dans le monde où nous vivons aujourd'hui.

Nous avons la chance de bénéficier pour ce numéro d'un article d'introduction au Dossier écrit par Juan Esteban Belderrain. Le Dossier lui-même regroupe une large gamme d'articles qui décrivent le traitement de l'éducation religieuse à l'école, depuis les systèmes éducatifs confessionnels jusqu'à une éducation morale « laïque ». La participation d'auteurs venus d'horizons divers (Fédération de Russie, France, Israël, Pakistan, le Conseil de l'Europe et le Bureau international d'éducation) a contribué au large champ d'étude de ce Dossier, ce dont nous nous félicitons.

La rubrique « Tendances/Cas » expose le processus utilisé pour élaborer une mallette pédagogique pour l'éducation à la paix très pratique à l'intention des enseignants de Sierra Leone. Cet article co-écrit par Diane Bretherton, Jane Weston et Vic Zbar souligne les défis très réels qui se posent à l'intervention éducative et les possibilités que celle-ci ouvre dans une société en situation de post-conflit.

Ce numéro s'achève sur le « Profil d'éducateur » écrit par Swami Prabhananda sur Swami Vivekananda, autorité spirituelle indienne mondialement reconnue dont les idéaux d'éducation, s'inscrivant dans une perspective bouddhiste et visant à former le caractère et construire des individus pleinement intégrés, restent très actuels.

CECILIA BRASLAVSKY
Rédactrice en chef

Langue originale : anglais

Richard Halperin

Chef de la Section de l'enseignement secondaire et de la formation des enseignants, Division de l'enseignement supérieur, UNESCO, Paris. Courriel : rw.halperin@unesco.org

Bill Ratteree

Spécialiste du Secteur de l'éducation, Organisation internationale du travail, Genève. Courriel : ratteree@ilo.org

POSITIONS/CONTROVERSES

OÙ SONT PASSÉS

TOUS LES ENSEIGNANTS ?

LA CRISE SILENCIEUSE¹

Richard Halperin et Bill Ratteree

Une crise silencieuse menace les familles du monde entier : la pénurie toujours plus grande, au niveau mondial, d'enseignants qualifiés et disponibles pour enseigner les générations d'enfants présentes et futures. Si peu de pays, riches ou pauvres, sont épargnés par ce phénomène, les pays en développement sont les plus durement touchés.

« Un profil statistique de la profession d'enseignant », enquête publiée en 2002 par l'Organisation internationale du travail (OIT) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), signale que les pressions démographiques et la nécessité de réduire le taux élevé d'abandon scolaire des élèves du primaire viennent aggraver un problème chronique dans de nombreux pays en développement, et ce, en dépit des gros progrès accomplis dans le recrutement de nouveaux enseignants depuis 1990. Une Note de recherches sur les politiques, récemment publiée par l'UNESCO, estime les besoins en recrutement de nouveaux enseignants du primaire d'ici 2015 compris entre 15 et 30 millions, dont trois millions pour la seule Afrique sub-saharienne. Cette pénurie compromet la réalisation des ambitieux objectifs axés sur l'Éducation pour tous (EPT) dans l'ensemble des pays prévue pour 2015.

Très rares sont les pays au monde qui échappent au problème posé par une désaffection générale à l'égard de la profession, aussi bien de la part des enseignants que de ceux qui avaient sérieusement envisagé d'embrasser la carrière. Il est possible de dégager

quatre explications parmi les causes profondes de ce désintérêt pour ce qui apparaissait autrefois comme l'une des professions les plus nobles et les mieux considérées.

Premièrement, il s'agit d'une crise silencieuse entretenue notamment par la persistance de plusieurs mythes populaires selon lesquels tout un chacun, ou presque, est capable d'enseigner (grâce à son expérience de parent ou de travailleur, quelle qu'elle soit), ou bien qu'il existera toujours, d'une manière ou d'une autre, des individus disponibles pour enseigner. Néanmoins, les gens très souvent ne prennent pas la mesure du niveau de formation que cette profession exige et des normes professionnelles à satisfaire en vue d'assurer un véritable enseignement de haute qualité. Pire, plusieurs organisations internationales assurent la promotion de programmes qui fixent des critères de formation moins rigoureux et engagent comme « volontaires » des étudiants d'université qui n'ont reçu qu'une préparation minimale et dont le salaire équivaut au quart, voire moins, du traitement des enseignants professionnels dans un nombre croissant de pays africains.

Les normes, compétences et aptitudes professionnelles doivent être constamment renouvelées grâce au perfectionnement professionnel continu — apprentissage des enseignants tout au long de la vie — mais l'offre prévue en la matière pour les enseignants ne fait nulle part, ou presque, l'objet d'un financement approprié et, en outre, elle n'est pas universelle, en particulier dans les pays les plus pauvres à court de liquidités. Le manque d'investissement réel en matière de qualifications des enseignants engendre à son tour une piètre formation de ces derniers, une grande partie d'entre eux ne possédant pas les compétences nécessaires et n'étant pas professionnellement attachés à des critères rigoureux, notamment d'ordre éthique. Ainsi que l'on pouvait s'y attendre, cette régression a eu des conséquences négatives du fait d'une mauvaise image des enseignants dans de nombreux pays en développement qui sape l'aide à un enseignement de haute qualité, universel, gratuit et financé par des fonds publics. Il arrive même parfois que les meilleures intentions affichées par les pouvoirs publics prennent une tournure défavorable. En guise d'exemple, la République-Unie de Tanzanie a adopté un programme accéléré d'enseignement primaire universel, à la fin des années 70, lequel s'appuyait sur l'embauche de nombreux enseignants diplômés du secondaire : une génération après, le pays se trouve toujours confronté à la piètre qualité de l'éducation entraînée par cette politique.

Partout, ou presque, les parents réclament un enseignement de grande qualité pour leurs enfants. Toutefois, la pression publique sur les autorités responsables de l'éducation au niveau national, provincial et communautaire ne suffit pas à susciter un réexamen et une

amélioration des facteurs (prestige, avancement de carrière, autonomie professionnelle, traitement, conditions de travail, sécurité sociale) qui tantôt séduisent les candidats potentiels et les enseignants en fonction, tantôt les éloignent de la profession enseignante. C'est l'une des principales raisons pour lesquelles les responsables de l'UNESCO, de l'OIT, du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) et du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) ont entamé leur Message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants, le 5 octobre 2002, en déclarant « Si vous n'êtes pas enseignant, consacrez quelques instants aujourd'hui à vous demander pourquoi vous n'avez pas choisi cette profession. Que faudrait-il faire dans votre pays pour attirer et former quelqu'un comme vous à un tel engagement ? »

Deuxièmement, la profession souffre d'une perte croissante de prestige dans les sociétés où le succès, dans toutes les catégories sociales, est toujours plus assimilé à une rémunération importante. L'enseignement, relevant pour une large part du service public, ne peut rivaliser avec les secteurs d'activité les plus rémunérateurs. Plus grave encore, il se laisse constamment distancer par les professions exigeant des aptitudes professionnelles similaires, ainsi que le signale également le dernier rapport du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant. Ce phénomène, à savoir, cet écart entre les prétentions salariales et la réalité, prend toujours plus d'ampleur dans les pays en développement en raison notamment de la mondialisation et de la situation économique difficile de nombreux pays du tiers monde. En outre, les enseignants doivent souvent avoir deux ou trois métiers pour joindre les deux bouts tant leurs salaires sont modiques. Il arrive également que certains enseignants attendent plusieurs mois sans être payés en périodes de contraintes budgétaires décidées par les pouvoirs publics, ou bien encore qu'ils doivent se rendre auprès de centres administratifs éloignés de leurs écoles, situées en zones rurales, pour y toucher les traitements qui leur sont dus (une situation rarement appréciée mais qui n'est pas exceptionnelle dans les régions les plus reculées de certains pays). C'est ainsi que les gens commencent à prendre conscience du peu d'attrait que le métier d'enseignant peut exercer. L'ensemble des sociétés, à tous les niveaux, se heurtent toujours plus à ces effets néfastes mesurables aux départs de la fonction enseignante, ainsi qu'au refus de l'exercer, lorsque s'évanouissent les autres agréments de l'enseignement qui compensaient autrefois la relative modicité des salaires dans de nombreux pays (par exemple, le plaisir que l'enseignant concevait de sa propre vocation ou la satisfaction qu'il tirait du cadre d'enseignement et d'apprentissage).

Troisièmement, les enseignants doivent toujours plus faire face aux terribles problèmes de société auxquels se trouvent confrontés leurs élèves, les parents et la communauté où leur école est située, notamment les drogues, la violence et la propagation du VIH/SIDA. Souvent, eu égard à leur manque de formation et/ou aux multiples sollicitations dont leur temps de travail fait l'objet, les enseignants estiment qu'ils ne peuvent, en qualité de pédagogues, aborder de manière appropriée ces problèmes dont la nature diffère des défis éducatifs à l'origine de leur vocation initiale.

Quatrièmement, cédant à nouveau aux idées reçues, de nombreuses personnes, y compris les enseignants potentiels ou en fonction, s'attendent à voir l'activité scolaire dans la salle de classe d'aujourd'hui reproduire, pour l'essentiel, leur propre expérience d'élèves, sous réserve de quelques variations. Lorsque les enseignants découvrent alors que leurs élèves et les salles de classe, où ils enseignent, s'inscrivent dans un monde fondamentalement différent — nouvelles situations sociales, nouvelles méthodologies, nouvelles technologies, ils ressentent une rupture avec leur propre expérience scolaire que pour ainsi dire aucune formation initiale ou continue ne leur offre les moyens de pallier.

À l'évidence, les problèmes ne sont pas de même nature d'un pays à l'autre. De manière générale, toutefois, le peu d'attrait relatif que la fonction enseignante exerce sur les jeunes, dans de nombreuses sociétés, en comparaison des professions mieux rémunérées et moins stressantes, combiné avec les taux toujours plus grands de départ des enseignants après 3-5 ans d'exercice de la profession choisie dans un premier temps, contribuent puissamment aux pénuries d'enseignants. Au reste, les rapports successifs du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant (CEART) mettent en garde contre ces effets néfastes depuis de nombreuses années (voir les rapports de 1994, 1997 et 2000).

Les pays en développement économique, ou dont le développement est bloqué, se caractérisent, depuis plusieurs décennies, par des classes surchargées, des taux élevés d'abandon scolaire, un refus de reconnaître un accès même minimal, en particulier pour les filles, ainsi qu'une piètre qualité généralisée de l'éducation sous les effets conjugués de pénuries chroniques d'enseignants et de l'insuffisance des conditions d'enseignement et d'apprentissage de base. En outre, les taux de croissance démographique élevés dans nombre de ces pays continuent à dépasser les capacités de recrutement des enseignants. Enfin, le recrutement récent de nombreux enseignants ne satisfaisant pas aux critères minimaux de

qualification vient aggraver l'insuffisance des conditions d'apprentissage et d'enseignement dans les écoles.

L'actuelle propagation du VIH/SIDA dans de nombreux pays de l'Afrique subsaharienne, et éventuellement dans d'autres pays ou régions pauvres du monde dans les années à venir, vient à son tour ravager l'éducation et la profession enseignante. Les estimations relatives à plusieurs pays africains indiquent un taux de mortalité chez les enseignants supérieur au nombre total d'enseignants formés dans les établissements de formation pédagogique. Par exemple, en Zambie, on estime à 815 le nombre d'enseignants d'école primaire morts du SIDA en 2000, soit 45 % de l'ensemble des enseignants formés cette année. De même, de nombreux enfants sont durement touchés qui perdent un de leurs parents, voire les deux, victime(s) du SIDA. En Afrique subsaharienne, où 70 % des gens vivent avec le VIH ou le SIDA, on estime à 20 millions le nombre d'enfants qui deviendront orphelins d'ici 2010, soit près de 6 % de l'ensemble des enfants d'Afrique, si la tendance actuelle se confirme. Ces enfants, lorsqu'ils sont scolarisés, peuvent alors exiger une attention spéciale de la part des enseignants déjà responsables de classes très nombreuses.

Ces pénuries d'enseignants au niveau planétaire soulèvent d'autres difficultés dans les pays en développement comme l'exode des compétences d'enseignants expérimentés attirés par d'autres postes d'enseignant ou d'autres professions à l'intérieur ou à l'extérieur de leur pays. De même, les recruteurs, dans les pays plus riches, n'hésitent pas à attirer les plus qualifiés hors des pays pauvres ou à revenu moyen en vue de pallier leurs propres pénuries. Fixer les plus qualifiés des enseignants et ceux qui peuvent aisément occuper un autre emploi n'est alors pas chose aisée. Les enseignants très qualifiés dans les domaines des mathématiques, des sciences et des technologies sont en effet recherchés par d'autres employeurs. Dans le même temps, tous les pays en développement, ou presque, se sont assigné l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici 2015, lequel est de plus en plus irréaliste à mesure que se généralisent les pénuries d'enseignants. Au nombre des principales questions à régler dans ces pays figurent : la formulation et le respect de normes professionnelles concernant la formation pédagogique initiale ; l'assurance d'une offre minimale dans les domaines de la formation continue des enseignants et du perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière ; la hausse des salaires au-dessus des niveaux de pauvreté en vue d'attirer des candidats plus aptes à enseigner, s'il y a lieu ; la mise sur pied d'activités rémunératrices de remplacement en cas de contraintes budgétaires et fiscales rigoureuses imposées par les pouvoirs publics ; la fourniture d'une infrastructure d'aide

pédagogique minimale ; le dépassement des inégalités entre les sexes qui tendent à réduire les possibilités d'éducation des jeunes filles ; et les réponses à apporter aux ravages du VIH/SIDA.

S'agissant des conditions d'enseignement/apprentissage, l'on peut se poser la question fondamentale : « Pourquoi ceux qui sont en mesure de trouver des conditions de travail meilleures *souhaiteraient* devenir enseignants ? » Le ratio élèves/enseignant dans le primaire reste trois fois plus élevé dans les pays les moins développés que dans les pays développés. Dans les pays africains comme le Bénin, le Congo, le Gabon, le Malawi, le Mali, le Mozambique, la République centrafricaine, le Sénégal et le Tchad, la nouvelle étude conjointe OIT/UNESCO signale un ratio moyen dans le primaire supérieur à 50 :1, allant souvent jusqu'à 70 :1, en comptant les enfants non scolarisés. Il s'agit ici de moyennes nationales qu'il importe de distinguer par ailleurs du nombre d'élèves par classe. En effet, les ratios moyens de l'ordre de 70 :1 laissent supposer que les classes où s'entassent plus de 100 élèves ne sont pas rares. Ces chiffres sont à comparer avec les 16 élèves par enseignant dans les pays membres de l'OCDE. Le Danemark, par exemple, compte un ratio élèves/enseignant dans le primaire de 10,6 :1 ; la Hongrie 10,9 :1 ; l'Italie 11,3 :1 ; le Luxembourg 12,5 :1 et la Norvège 12,6 :1.

Circonstance aggravante, les enseignants dans les pays en développement tendent à être très jeunes et inexpérimentés. Nombreux en effet sont ces pays où plus de 30 % des enseignants sont âgés de moins de 30 ans : en Indonésie, ces derniers représentent plus de 52 % des enseignants du primaire. Même si la majorité des enseignants possèdent les diplômes scolaires nationaux de base requis pour exercer leur profession, ces titres varient fortement et, dans de nombreux pays parmi les moins développés, la majorité des enseignants du primaire sont titulaires au plus d'un diplôme de premier cycle du secondaire sans avoir souvent reçu aucune formation professionnelle. C'est le cas de près de 50 % des enseignants en Ouganda, de 40 % des enseignants au Togo et de quelque 35 % au Cap-Vert.

Les questions liées aux sexospécificités jouent également un rôle. Le rapport de l'OIT/UNESCO signale que le nombre d'enseignantes a augmenté au cours des années 90, tout en précisant qu'il reste bien en deçà des 50 % du total des enseignants dans de nombreux pays en développement de l'Afrique sub-saharienne et de l'Asie du Sud où la présence d'un plus grand nombre d'enseignantes pourrait contribuer à élargir l'accès des filles à la scolarité. Dans l'enseignement secondaire, le pourcentage des enseignantes diminue bel et bien dans les pays de l'Afrique sub-saharienne. En outre, la sous-représentation, souvent très accentuée,

des femmes aux postes de direction confirme la persistance du « plafond de verre » dans l'éducation.

L'approche de ces défis considérables exige une volonté politique, ainsi qu'une action individuelle et collective, en vue de modifier les politiques, la législation, ainsi que les conditions matérielles et morales de manière à restaurer le statut social et matériel qui était celui des enseignants, il y a plusieurs décennies, dans la grande majorité des pays, y compris les plus pauvres. Dans le cadre de ce processus, se pose une question commune à l'ensemble des pays, qui ont des niveaux socio-économiques distincts, concernant les modalités d'institutionnalisation d'un dialogue social cohérent, entre organismes éducatifs (publics et privés) et syndicats d'enseignants, favorisant et encourageant une réforme positive de l'éducation. C'est un lieu commun de dire que l'éducation doit atteindre les exclus. Toutefois, dans de nombreuses communautés de par le monde, ce sont les enseignants qui sont exclus — exclus de toute participation effective aux réformes de l'éducation qu'il leur appartiendra en définitive d'appliquer. Cette absence chronique de participation, qui n'est pas récente, a été l'un des éléments déterminants de l'élaboration de la Recommandation conjointe OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant, adoptée par les États membres des deux organisations et composée de 145 principes n'ayant pas force exécutoire mais offrant néanmoins une aide utile et souple à la définition, par les pouvoirs publics responsables de l'éducation, de paramètres concernant les enseignants. Toutefois, nombreuses sont ces dispositions qui restent sans effet, notamment celles qui concernent la consultation des organisations d'enseignants sur les questions comme les politiques en matière d'éducation, l'organisation scolaire, et les dernières évolutions des services liés à l'éducation, ainsi que les relations entre enseignants, parents et élèves.

Au niveau international, un programme d'action est actuellement soumis à l'OIT et à l'UNESCO en vue d'aborder ces questions et d'aider les États membres ainsi que les partenaires sociaux à améliorer l'image de la profession enseignante et à atteindre des objectifs éducatifs de qualité. Ce programme s'étend à la recherche, à l'organisation de forums de dialogue social et à l'établissement d'un rapport mondial dans trois ans. D'autres organisations internationales se réveillent actuellement de la léthargie imposée par plusieurs programmes d'ajustement structurel, axés sur les facteurs économiques et mis en œuvre au cours des années 80 et 90, en reconnaissant l'impérieuse nécessité d'améliorer le statut des enseignants même si nous continuons de nous heurter à des propositions en faveur de

l'imposition de plafonds aux traitements et programmes de formation des enseignants au nom de la « rentabilité ».

Cette réorientation peut néanmoins contribuer à nous éclairer sur les changements politiques qui s'imposent. Toutefois, il n'est pas certain, loin s'en faut, qu'elle sera à même de résoudre tant soit peu les énormes difficultés, auxquelles se heurte la majorité des pays du monde, concernant le recrutement des enseignants, leur moral et leurs compétences professionnelles. Néanmoins, la prise de conscience et le règlement de ces problèmes nous permettront toujours plus de déterminer si la crise silencieuse, qui menace actuellement les pays riches aussi bien que les pays pauvres, pourra être désamorcée avant qu'elle ne frappe les générations futures.

Note

1. Une traduction en allemand du présent article a été publiée dans le numéro de décembre 2002 de la revue trimestrielle *Der Überblick* (www.der-ueberblick.de) que nous remercions pour sa coopération.

Sources

- Message conjoint à l'occasion de la Journée mondiale des enseignants. 2002. 5 octobre.
<http://www.unesco.org/education/wtd>
- Organisation internationale du travail/UNESCO. 1966. « The 1966 ILO/UNESCO Recommendation concerning the status of teachers : What is it ? Who should use it ? » [Recommandation conjointe OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant, adoptée en 1966 : de quoi s'agit-il ? Qui devrait l'utiliser ?]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126086e.pdf>
- . 1966. « Recommandation conjointe OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant. » <http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/techmeet/ceart/rec66i.htm>
- Rapports du Comité conjoint OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant (CEART).
http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf
- Siniscalco, M. T. 2002. « Un profil statistique de la profession d'enseignant ». Genève/Paris, OIT/UNESCO.
http://www.ilo.org/public/french/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf
- UNESCO. 2002. Institut de statistiques. « *Policy and strategy considerations, Primary teachers count : ensuring quality education for all.* » [Considérations de principe et stratégiques, dénombrement des enseignants de l'enseignement primaire : assurer une éducation de qualité pour tous]. Montréal, UNESCO. <http://www.uis.unesco.org>
- UNESCO/OIT. 2002. « More children, fewer teachers : new UNESCO/ILO study sees global teachers shortage causing decline in education. » [Plus d'enfants, moins d'enseignants : la nouvelle étude conjointe UNESCO/OIT tient la pénurie d'enseignants au niveau mondial pour responsable de la régression de l'éducation]. Communiqué de presse n° 2002-2067, 5 octobre.
<http://www.unesco.org/bpi/eng/pis/index.shtml>

Juan Esteban Belderrain

Interprétation des évolutions mondiales

Perspectives, vol. XXXIII, n° 2, juin 2003

Langue originale : espagnol

Juan Esteban Belderrain (Argentine)

Professeur de philosophie à l'Université nationale de San Martín. Entre 1995 et 1999, coordinateur de la Section « Formation éthique et citoyenneté » du Programme de modification des programmes scolaires du ministère de l'éducation nationale, et responsable de l'élaboration du programme fondamental de réforme des matériels didactiques dans tout le pays. Consultant auprès de l'OEA et de l'OEI dans les domaines de l'éducation aux valeurs et de la citoyenneté. Il a collaboré à des revues et participé à des réunions internationales. Parmi ses récentes publications figure *Educación para los derechos humanos en la transformación educativa* [Éducation aux droits de l'homme dans le cadre de la transformation éducative] (1999).

ÉDUCATION ET RELIGION : LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE

INTERPRÉTATION DES ÉVOLUTIONS MONDIALES DU POINT DE VUE DE LA SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE LATINO-AMÉRICAINE

Juan Esteban Belderrain

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. » Pour nous qui sommes plongés dans les complexités et les incertitudes de l'époque actuelle, il est facile de perdre de vue cette vérité simple et fondamentale exprimée dans le Préambule de la Constitution de l'UNESCO.¹

La rapidité des changements qui s'opèrent dans le monde nous contraint à revenir continuellement aux vieux débats, des débats aujourd'hui régis par de nouveaux paramètres, si bien que nous ne pouvons plus continuer à raisonner selon les anciens modes de pensée. Si le scénario de l'après-guerre qui a conduit à la naissance de l'UNESCO a radicalement changé, la préoccupation reste la même : favoriser un climat de paix et de compréhension parmi les peuples.

Aujourd'hui comme hier, les religions sont des facteurs culturels qui continuent à exercer une forte influence sur les pratiques et les institutions de l'humanité. Ces derniers

temps, nous avons été témoin de la manière dont cet immense pouvoir pouvait effectivement être utilisé « pour la paix ou pour la guerre ». Il est donc utile de mettre en évidence les conditions qui permettent aux religions d'agir dans l'une ou l'autre direction et la façon dont l'éducation et la culture contribuent à perpétuer ces conditions.

L'importance de la question

Au cours des dernières décennies sont apparues aussi bien à l'échelle internationale que nationale de profondes mutations politiques, sociales et économiques qui ont eu un impact sur une grande partie du monde. La mondialisation économique et technologique, l'ouverture des marchés, l'intégration régionale, le chômage et la flexibilité de la main-d'œuvre ont redéfini les rôles traditionnels des États-nations, des marchés et des institutions sous-nationales et supranationales. Ces transformations ont contribué à l'apparition de divers types de capitalisme, un capitalisme désormais désorganisé et diffus mais non moins hégémonique comparé aux autres formes d'organisation sociale et économique.

Ces nouvelles tendances se sont avérées aussi favorables à l'augmentation de la production que propices à la propagation des inégalités. Que ce soit entre les pays, entre les groupes ou entre les individus, on voit se répandre à travers le monde un modèle de pouvoir et d'accumulation des richesses qui enrichit les riches et appauvrit les pauvres, une catégorie de la population toujours plus nombreuse. Des hommes, des femmes, des peuples entiers se trouvent exclus de l'économie moderne, privés des fruits du bien-être et mis dans l'incapacité d'exercer leurs droits politiques en tant que citoyens.

L'histoire récente, marquée dans certaines régions par des vagues de progrès et des luttes démocratiques pour l'acquisition de nouveaux droits sociaux, met donc également en lumière des déséquilibres de plus en plus prononcés entre des groupes de pays, des communautés, des groupes ethniques et des classes sociales, ainsi que la résurgence de la xénophobie et du fondamentalisme.

Le 11 septembre 2001 a indéniablement marqué un tournant dans l'histoire de l'humanité, même s'il est encore difficile de définir précisément le sens et la portée des changements que cela a entraîné. Certains y ont vu la manifestation d'une « guerre de civilisations » (Huntington, 1997) qui, sous diverses formes plus ou moins subtiles, s'est développée dans le sillage du processus de mondialisation, favorisant l'hégémonie progressive d'une culture occidentale, capitaliste et laïque.

En toute rigueur, on devrait parler non pas d'un conflit entre les civilisations mais entre des formes de « décivilisation » (Levy, 2001 ; Elias, 1987) qui dominent peu à peu de vastes régions du monde et apparaissent aussi dans les zones urbaines des pays développés (ghettos, taudis, bidonvilles, etc.) — des endroits où l'on constate une régression vers des formes de relations humaines non structurées par le travail, la production et les institutions publiques et où se manifestent les symptômes les plus inquiétants des problèmes sociaux contemporains : perte d'identité, exclusion sociale, violence et insécurité (Castel, 1996).

Toutes ces évolutions ont replacé au centre du débat politique et intellectuel les problèmes de paix et de cohésion sociale qui étaient passés à l'arrière-plan durant les années 90 du fait du relâchement des tensions après l'effondrement du bloc soviétique. Aujourd'hui, d'éminents théoriciens soulignent que les sociétés dans leur ensemble connaissent un phénomène croissant de « désinstitutionalisation » des systèmes collectifs qui structurent l'identité sociale et individuelle (la famille, l'école, les traditions, la religion, les classes sociales et les institutions intermédiaires), et proposent de nouvelles catégories pour tenter d'expliquer la nouvelle matrice sociale : « modernité avancée » (Giddens, 1991), « société du risque » (Beck, 1996), « société en réseau » (Castells, 1997) ou « société mondiale » (Luhmann, 1998). Pour tous ces auteurs, les signes distinctifs de ce nouveau type de société sont le démantèlement des structures de réglementation collective et la propagation mondiale de nouvelles formes d'organisation sociale.

La religion, qu'elle ait été soutenue ou rejetée, a incontestablement joué un rôle clé dans ces évolutions et elle continue à le faire. Les manifestations du fondamentalisme religieux commencent à apparaître au premier plan de l'actualité et à se répercuter sur les conflits les plus violents. En réponse à la monopolisation de la violence physique et symbolique par la mondialisation, des groupes exclus de la civilisation, toujours plus nombreux, se désintègrent ou renforcent les bases de leur identité et réagissent par la violence bien qu'ils soient de force inégale.

Cependant, la négation de la religion joue également un rôle prépondérant dans les tensions actuelles en raison de la « laïcisation » progressive qui accompagne nécessairement le processus de mondialisation capitaliste. Il s'agit d'un phénomène ambivalent : apparu en réaction contre les expériences totalitaristes, collectivistes et hégémoniques passées, qui étaient fondées sur la religion, il met l'accent sur la valeur, la dignité et les droits de l'individu ; en même temps, aucun substitut suffisamment fort n'a encore été trouvé, semble-t-il, pour maintenir la cohésion sociale autour d'une identité collective et d'un ensemble de valeurs communes. C'est pourquoi bon nombre d'auteurs, même de tradition laïque, imputent

à « l'oubli de Dieu » une grande partie de la difficulté à forger des identités collectives et des liens de cohésion sociale (Debray, 2002 ; Cacciari, 1999). Aujourd'hui comme jamais, l'inadéquation des pratiques symboliques et institutionnelles demande une nouvelle recherche d'univers communs de sens. De nos jours encore, comme tout au long de l'histoire, une vision religieuse du monde va de pair avec un système éthique et anthropologique, une tendance à trouver des valeurs qui donnent un sens à la vie et fournissent un cadre non seulement pour le présent mais aussi pour l'avenir de chaque individu et de l'humanité tout entière.

Ainsi, que ce soit par une prise de position exagérée en sa faveur ou par la nostalgie qu'on a d'elle, la religion joue un rôle essentiel dans le déclin de la modernité avancée et mondialisée.

Placés dans cette situation, les systèmes éducatifs sont doublement affectés par les problèmes de cohésion sociale. Tout d'abord parce que l'école, en tant qu'agent traditionnel de socialisation, souffre — au même titre que la famille — de la perte du pouvoir d'articulation et de cohésion dont elle jouissait par le passé. Ensuite parce que dans une société fragmentée, il est difficile de concevoir un unique sens pour une institution sur laquelle pèse des demandes hétérogènes. Selon le sociologue argentin Juan Carlos Tedesco (1995), la crise actuelle de l'école n'apparaît plus comme un phénomène de mécontentement social dû au manque de réponse de l'éducation face à des besoins socialement reconnus — comme c'était autrefois le cas — mais comme une expression particulière de la crise des différentes entités qui composent la structure sociale, depuis le marché du travail et le système administratif jusqu'au système politique, à la famille et au système de valeurs et de croyances. Ainsi, la crise ne découle pas simplement de l'incapacité de l'institution scolaire à répondre aux attentes sociales mais, bien plus sérieusement, de la difficulté à définir les objectifs que cette institution doit remplir et les directions dans lesquelles elle doit agir.

Les différents visages de la présence (ou de l'absence) de la religion dans les systèmes éducatifs de chaque pays, et même à l'intérieur de certains pays, reflètent fidèlement l'hétérogénéité de ces situations et de ces évolutions.

Pour toutes ces raisons, dans le cadre des actions et des programmes menés par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO pour promouvoir des contenus éducatifs s'inscrivant dans la « mondialisation et l'apprentissage du vivre ensemble », il a été jugé essentiel d'offrir cet espace de dialogue sur « l'éducation et la religion » afin d'essayer de tirer les enseignements d'une analyse comparée des différentes situations. Pour ce faire, la série d'articles présentés ici rassemble, sinon toutes, du moins un nombre important d'opinions sur la question.

Nous pouvons ainsi appréhender l'état actuel du débat dans des pays très divers. Les articles de Zehavit Gross sur la situation en Israël et de Rukhsana Zia sur le Pakistan donnent un aperçu de ce qui se passe dans deux pays où les religions respectives exercent une hégémonie sur l'ensemble de la culture et du système éducatif. À l'inverse, les articles de Mireille Estivalèzes sur la France et d'Alexander Soldatov sur la Fédération de Russie présentent les évolutions survenues ces dernières années dans des pays où existe une forte tradition laïque dans l'éducation.

La façon dont ces différences fusionnent ou s'opposent au sein d'un processus d'intégration régionale comme l'Union européenne constitue un aspect essentiel de l'analyse de James Wimberley. Enfin, l'article de Massimo Amadio et Jean-François Rivard montre le poids relatif de l'éducation religieuse dans les programmes scolaires officiels à travers le monde.

Principes méthodologiques : processus historiques et droits

Il est impossible d'étudier la question des rapports entre éducation et religion sans prendre en compte les grandes évolutions historiques qui ont donné naissance aux systèmes éducatifs et agissent aujourd'hui sur leur champ d'action et sur leur développement. Ce principe méthodologique commun à la plupart des articles est énoncé par Gross dans son article sur Israël, qui nous invite à comprendre comment les changements à l'école dépendent de mutations plus profondes dans la société tout entière.

Les événements du présent — comme ceux cités en liaison avec la perte de cohésion sociale et la crise des institutions — ne sont pas des incidents isolés qui interviennent dans un vide historique, mais ils possèdent des tenants et des aboutissants qu'il convient de connaître. Les phénomènes sociaux sont plus faciles à comprendre lorsqu'ils sont considérés comme des processus à long terme. L'activité intellectuelle consiste précisément à établir ces liens historiques structurels.

Dans ce sens, lorsqu'on essaye de reconstruire l'histoire structurelle des relations entre l'éducation et la religion, il ne faut pas perdre de vue le fait que la plupart des systèmes éducatifs ont vu le jour sous la tutelle des institutions religieuses, dont ils représentaient une facette essentielle de la mission et de la nature. Si l'école continue à jouer ce rôle dans certaines régions du monde, elle s'est progressivement transformée en institution laïque dans la majeure partie du monde occidental. Dans l'une des études les plus exhaustives menées sur le sujet, Émile Durkheim décrit la naissance de l'école dans cette situation de tension : « Dès

l'origine, l'école portait en elle le germe de cette grande lutte entre le sacré et le profane, le laïque et le religieux » (Durkheim, 1990). Cependant, même sous ses formes les plus laïques, l'école ne pourra jamais se débarrasser de l'empreinte de son origine religieuse, qui se manifeste dans sa logique profonde : l'idée de la « conversion ». Du fait des prescriptions sociales dominantes, l'école est peut-être capable de se passer des cadres de référence religieux mais elle apparaît incapable de s'affranchir de cette « logique de la conversion » qui fait partie intégrante de sa nature et des attentes sociales placées en elle : faire en sorte que l'individu « change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde » (*ibid.*).

Parallèlement aux processus historiques, le deuxième cadre de référence méthodologique des articles présentés ici provient des principes éthiques et légaux inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ces droits sont l'expression du plus grand accord éthique universel jamais conclu et ils représentent donc, pour une société fragmentée comme la nôtre, la possibilité de redonner un sens à la civilisation et à l'éducation. Étant fonction de ce cadre de référence, les processus historiques peuvent être évalués à la façon dont ils facilitent ou freinent l'exercice de ces droits.

L'article 26, paragraphe 2 de la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule que : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux [...] ². » Ces objectifs essentiels ne peuvent être atteints sans une connaissance et une appréciation réciproques de la différence.

Dans le même esprit, la Conférence générale de l'UNESCO a élaboré en 1974 une « Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales » dans laquelle l'éducation est décrite comme « le processus global de la société par lequel les personnes et les groupes sociaux apprennent à assurer consciemment, à l'intérieur de la communauté nationale et internationale et au bénéfice de celle-ci, le développement intégral de leurs capacités, de leurs attitudes, de leurs aptitudes et de leur savoir ³. »

En ce qui concerne les convictions religieuses, l'article 5, paragraphe 2 de la Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction stipule que « tout enfant jouit du droit d'accéder, en matière de religion ou de conviction, à une éducation conforme aux vœux de ses parents ou, selon le cas, de ses tuteurs légaux, l'intérêt de l'enfant étant le principe directeur ». Le paragraphe 3

ajoute : « L'enfant doit être protégé contre toute forme de discrimination fondée sur la religion ou la conviction. Il doit être élevé dans un esprit de compréhension, de tolérance, d'amitié entre les peuples, de paix et de fraternité universelle, de respect de la liberté de religion ou de conviction d'autrui et dans la pleine conscience que son énergie et ses talents doivent être consacrés au service de ses semblables⁴. »

Dans ce contexte, les questions fondamentales sur l'éducation et la religion du point de vue des droits peuvent être posées comme suit : la présence de l'éducation religieuse dans les processus éducatifs contribue-t-elle ou non au plein épanouissement des individus au sein d'une communauté nationale ou internationale ? Quelle est la forme d'éducation religieuse la plus propice à la mise en œuvre pleine et entière des droits de l'homme ? On peut répondre à ces questions sous différentes perspectives. La perspective latino-américaine se caractérise par le fait qu'elle prend naissance dans des sociétés multiculturelles et multiethniques qui tendent invariablement à mettre l'accent sur la diversité.

À l'évidence, on peut déduire des expériences présentées dans ce numéro qu'il existe une immense variété d'approches et de nuances pour répondre à ces questions. Il serait bon d'élaborer une proposition de définition des « types idéaux » qui aiderait à réfléchir sur la grande diversité des situations concrètes. Les trois « types idéaux » les plus importants et les plus caractéristiques semblent être les suivants :

- À un extrême, l'enseignement obligatoire d'une religion unique comme pivot de tout le programme scolaire, à l'exclusion de toute autre religion et de tout point de vue non religieux.
- À l'autre extrême, l'absence absolue de tout élément religieux.
- Au milieu, un modèle mixte avec une grande variété de possibilités qui se différencient par trois variables : le caractère obligatoire ou non de l'éducation religieuse, la possibilité de choisir la religion qu'on veut étudier ou une autre option non religieuse, et l'octroi ou non d'un financement public pour garantir l'exercice effectif de ce droit.

Ces types idéaux et variations servant à décrire l'éducation et la religion ne peuvent être évalués en soi, mais uniquement par comparaison avec les principes de tolérance et d'intégrité individuelle. Un équilibre correct ne peut être trouvé qu'en les considérant comme le résultat de processus historiques qui déterminent s'il y a eu progrès ou régression par rapport à la situation précédente. En lisant les différents articles de ce Dossier, les lecteurs seront à même de se faire une opinion sur les différentes situations présentées ici.

Pour le second « type idéal », les débats qui ont lieu en Europe et particulièrement en France sur la façon de venir à bout d'un système laïque dépourvu de tout contenu religieux

sont l'expression claire d'un mouvement dans la direction opposée. La Fédération de Russie offre un exemple particulier du passage radical d'un « type archétypal ou idéal » à un autre. Cet exemple se démarque des autres tentatives visant à établir un cadre pour l'élaboration des « types idéaux » présentés dans ce Dossier.

Les tensions

Quelle que soit la position adoptée par un système éducatif sur la relation entre l'éducation et la religion ou l'éducation religieuse, il existe un ensemble de tensions qui contribuent à définir cette relation.

La première tension, qu'on pourrait appeler « structurelle » ou « politique », apparaît quand une série d'éléments religieux interviennent dans les processus qui définissent l'identité nationale ou régionale. L'école, en tant qu'institution chargée de protéger cette identité, ressent la tension de devoir mener à bien sa mission tout en conservant une neutralité supposée et en garantissant le respect de la différence.

La deuxième tension pourrait être qualifiée d'« institutionnelle ». Toutes les religions ont pour mission intrinsèque de diffuser leur doctrine et d'acquérir de nouveaux adeptes. Cela entraîne un conflit dans des institutions éducatives qui ont pour ambition de rester neutres. En pratique, on ne peut résoudre le conflit qu'en créant des conditions propices à la présence de toutes les religions dans l'institution scolaire, chose dont nous savons tous combien elle est difficile à réaliser.

Un autre type de tension institutionnelle peut découler de la simple observance des principes ou des pratiques religieuses. C'est le cas lorsque les systèmes éducatifs officiels sont incapables d'intégrer les valeurs ou les pratiques d'un groupe religieux donné, par exemple pour la détermination des jours fériés dans une situation multi-religieuse ou l'observation de certains rites religieux ou conventions vestimentaires.

Le troisième type de tension survient chez les individus concernés. Un enseignant travaillant dans une école publique laïque et professant une certaine conviction religieuse ressent personnellement la contradiction entre la neutralité imposée par l'institution scolaire et le devoir de propager sa foi. Dans les programmes scolaires qui sont, par nature, neutres, cette contradiction est sans effet mais dès que des éléments religieux sont introduits, tant sous leur aspect culturel que sous forme de cours de religion *stricto sensu*, le conflit devient sérieux (Trilla, 1995). Il existe un cas particulier notable, qui apparaît quand le conflit est provoqué par l'application des principes religieux à des problèmes éthiques ou moraux — sexualité ou

avortement, par exemple. En général, les politiques d'éducation ne tiennent pas compte de cette tension, si bien qu'une fois encore c'est dans la pratique qu'on doit tenter de trouver des solutions pour résoudre le conflit. Les documents internationaux adoptés par l'UNESCO soulignent inlassablement à quel point la formation professionnelle des enseignants est inadaptée aux défis actuels et recommandent l'élaboration de programmes spécifiques de formation et d'échanges internationaux pour combler ce manque.

Enfin, il existe deux types de tensions relatives aux contenus éducatifs. La plus connue est liée aux matériels pédagogiques susceptibles de susciter des controverses de nature religieuse. L'éducation sexuelle et certaines pratiques sportives ou artistiques peuvent s'avérer incompatibles avec les convictions de certains groupes religieux. Dans le cas de l'éducation sexuelle, cela peut provoquer un dilemme quand le devoir d'assurer le droit fondamental à la santé et à la vie entre en contradiction avec le droit à la liberté religieuse.

Mais la tension la plus profonde concerne le choix entre l'enseignement de la religion en tant que fait culturel et historique et l'enseignement des pratiques religieuses en tant que telles. La différence n'est pas négligeable. Elle est comparable à la différence entre connaître l'histoire, les règles et l'importance culturelle d'un sport ou d'un art et le « pratiquer » réellement. La Déclaration universelle des droits de l'homme demande à l'éducation de considérer l'être humain dans sa globalité. Pour remplir cette exigence, est-il suffisant de faire connaître la religion ? Ou bien faut-il offrir des occasions de la pratiquer ?

L'article 18, paragraphe 4 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques de 1994 semble soutenir le second point de vue quand il déclare que : « Les États 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 convictions⁵. » En revanche, dans son observation générale 22, paragraphe 6, le Haut commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme semble souscrire à la première position : « Le paragraphe 4 de l'article 18 permet d'enseigner des sujets tels que l'histoire générale des religions et des idées dans les établissements publics, à condition que cet enseignement soit dispensé de façon neutre et objective⁶. » Il ajoute que « l'éducation publique incluant l'enseignement d'une religion ou d'une conviction particulière est incompatible avec le paragraphe 4 de l'article 18, à moins qu'elle ne prévoient des exemptions ou des possibilités de choix non discriminatoires correspondant aux vœux des parents et des tuteurs ». Dans la pratique, il est difficile d'assurer ces exemptions ou ces possibilités, alors que des mécanismes discriminatoires subtils et cachés peuvent toujours exister. Quoi qu'il en soit, il est important de comprendre que ces difficultés pratiques ne doivent pas servir à

occulter une incapacité à prendre en compte l'identité et la spécificité des convictions religieuses et la nécessité d'offrir des connaissances et des pratiques qui permettent d'en faire l'apprentissage.

Conclusions

En se basant sur l'analyse des tendances internationales, la première conclusion pertinente à tirer pour l'Amérique latine est que la question n'est plus, comme autrefois, de dire « oui » ou « non » à l'éducation religieuse dans les écoles publiques mais plutôt de définir quels types d'éducation religieuse ou laïque sont nécessaires pour reconstruire les ponts de la cohésion sociale et avancer vers le plein respect des droits de l'homme. Dans cette région dominée par le christianisme, où le système éducatif a été bâti en liaison ou en opposition avec les institutions religieuses, le débat persistant autour de l'opposition éducation laïque/éducation religieuse a occulté le vrai débat, qui concerne l'apport de l'éducation au développement de la citoyenneté démocratique et des identités collectives. Nous devons nous détacher de l'opposition religieux/laïque pour nous acheminer vers la prise de conscience que les différences sont valables mais aussi qu'elles sont précieuses.

Ces dernières années, les religions elles-mêmes ont réalisé des avancées importantes en ce qui concerne le secteur régional. La Conférence mondiale sur la religion et sur la paix et le Concile mondial des Églises sont des exemples d'entités interreligieuses qui partagent des ambitions et des activités communes. Les causes profondes en sont la prise de conscience progressive d'une éthique fondamentale commune, de la même tendance à respecter la dignité humaine exprimée dans ce qu'on appelle la « règle d'or », qui reconnaît l'égalité de tous dans le respect de chacun. Plus important encore, il y a des gestes comme la Journée de prière œcuménique pour la paix organisée à Assise ou d'autres actions qui montrent, du moins entre les grandes religions, la possibilité non seulement de coopérer et d'avoir une éthique commune mais aussi de partager l'élément fondamental de la religion — « l'union », la relation avec un autre transcendant. Partager des rites, des lieux et des journées de prière, cela suppose la prise de conscience réciproque d'une unité profonde et, en même temps, l'acceptation de la diversité. Ces gestes, inconcevables il y a quelque temps encore, témoignent d'un changement typique au sein des religions, où la reconnaissance de l'autre avec ses différences ne représente pas une démission face à une société laïque, ouverte et multiculturelle, mais l'expression d'une doctrine, de l'idéal de fraternité et de solidarité qui sous-tend toutes les religions.

Les éléments progressistes du monde laïque dans cette région rejoignent les voix de tous ceux qui plaident pour une connaissance de ce qu'est la religion et pour la prise de conscience de son utilité dans la construction des identités sociales, et qui soulignent les possibilités de cohésion et de sauvegarde des valeurs inhérentes aux religions.

Aussi bien les milieux religieux que laïques conservent intact leur espoir dans la « conversion » que peuvent susciter les écoles, c'est-à-dire la possibilité de mobiliser des connaissances et des pratiques conformes aux valeurs démocratiques que sont la solidarité, la tolérance, la compréhension et l'appréciation des différences. Pour cela, il sera nécessaire d'élaborer, dans le domaine de l'éducation et de la culture, des programmes de lutte contre les préjugés et les stéréotypes qui tendent à perpétuer les diverses formes de discrimination qui détériorent le tissu social.

S'il est vrai, comme nous l'avons énoncé au début de cet article, que les guerres et l'intolérance naissent dans l'esprit des hommes, c'est aussi à cet endroit que fleurissent la paix et la fraternité dont nous, les êtres humains, sommes capables. Savoir lequel de ces deux états d'esprit prendra le pas sur l'autre dépend dans une large mesure de ce qui se passe quotidiennement dans chaque école.

Notes

1. Préambule de la Constitution de l'UNESCO : http://www.unesco.org/education/pdf/UNESCO_E.PDF.
2. Voir : <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/eng.htm>.
3. Voir : http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf.
4. Voir : http://193.194.138.190/html/menu3/b/d_intole.htm.
5. Voir : http://193.194.138.190/html/menu3/b/a_ccpr.htm.
6. Voir : http://www.bayefsky.com/general/ccpr_gencomm_22.php.

Références

- Beck, U. 1996. Las consecuencias perversas de la modernidad [Les conséquences perverses de la modernité]. Dans : Giddens, A., et al. (dir. publ.). *Las consecuencias perversas de la modernidad : modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelone, Anthropos.
- Cacciari, M. 1999. *El dios que baila* [Le Dieu qui danse]. Buenos Aires, Piados.
- Castel, R. 1996. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris, Fayard.
- Castells, M. 1997. *La sociedad red : la era de la información* [La société en réseau : l'ère de l'information]. Madrid, Alianza.
- Debray, R. 2002. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris, Odile Jacob.
- Durkheim, E. 1990 [1938]. *L'évolution pédagogique en France*. Paris, Presses universitaires de France.
- Elias, N. 1987. *Potere e civiltà* [Pouvoir et civilisation]. Bologna, Italie, Il Mulino.
- . 1998. *La civilización de los padres* [La civilisation des parents]. Bogotá, Norma/Universidad Nacional.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity* [Modernité et auto-identité]. Stanford, Californie, Stanford University Press.
- Huntington, S.P. 1997. *The clash of civilizations and the remaking of world order* [Le choc des civilisations et la refonte de l'ordre mondial]. New York, NY, Simon & Schuster.
- Isuani, E. A.; Tenti Fanfani, E. 1989. *Estado democrático y política social* [État démocratique et politique sociale]. Buenos Aires, Eudeba.

- Lash, S. La reflexibilidad y sus dobles : estructura, estética, comunidad [La réflexibilité et ses doubles : structure, esthétique et communauté]. Dans : Lash, S., *et al.* (dir. publ.). *Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza universidad.
- Levy, H. 2001. *Réflexions sur la guerre, le mal et la fin de l'histoire*. Paris, Grasset.
- Luhmann, N. 1998. *Complejidad y modernidad : de la unidad a la diferencia* [Complexité et modernité : de l'unité à la différence]. Madrid, Trotta.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* [Le nouveau pacte éducatif. Éducation, compétitivité y citoyenneté dans la société moderne]. Madrid, Alauda-Anaya.
- Trilla, J. 1995. Educación y valores controvertidos : elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas [Éducation et valeurs controversées : éléments de planification normative concernant la neutralité dans les institutions éducatives]. *Revista Iberoamericana de educación* (Madrid), n° 7, janvier-avril.

Langue originale : anglais

Zehavit Gross (Israël)

Assistante à l'École de l'éducation de l'Université Bar Ilan. Elle a écrit des articles sur l'éducation religieuse ainsi que sur l'identité religieuse et laïque. Elle a dernièrement mené une étude d'ensemble sur la socialisation religieuse, civique, féminine et sioniste des adolescentes en Israël, et participé à une étude internationale traitant de la religiosité, des valeurs et des approches du monde parmi les adolescents, notamment parmi des élèves juifs et arabes (musulmans, chrétiens, druzes et circassiens). Son premier livre *Judaism and Kibbutz children — possible connection* [Judaïsme et enfants des kibboutz — une relation possible], a été publié en hébreu en 1995. Elle a remporté plusieurs prix, le Prix Berl Reptor (1994), le Prix Schupff (1997), le Prix Schnitzer (2000) et le Prix Frankfurter (2002). Courriel : grossz@mail.biu.ac.il

ÉDUCATION ET RELIGION : LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE

L'ÉDUCATION RELIGIEUSE

DISPENSÉE PAR L'ÉTAT EN ISRAËL :

ENTRE TRADITION ET MODERNITÉ

Zehavit Gross

Introduction

L'ÉDUCATION RELIGIEUSE DISPENSÉE PAR L'ÉTAT :
INTÉGRER L'ÉTAT ET LA RELIGION

Le système d'éducation religieuse dispensée par l'État en Israël (ci-après la SRE) est l'une des inventions les plus révolutionnaires dans l'histoire de la civilisation moderne, dans la mesure où elle témoigne de la confrontation pédagogique des juifs religieux avec les défis de la modernité.

L'éducation religieuse dispensée par l'État est une partie intégrante du système éducatif public en Israël, et son rôle est de fournir des services éducatifs à une population qu'intéressent à la fois l'éducation religieuse et l'éducation laïque. En 1953, comme on le verra plus loin, le système d'éducation religieuse dispensée par l'État a été défini par la loi, et d'une part il lui a été accordé une autonomie administrative et idéologique et, de l'autre, il s'est vu assujetti aux directives du système éducatif public (Goldschmidt, 1984). Par conséquent, la SRE a bénéficié d'une grande indépendance quant à la manière de concevoir le

mode de vie et le climat de ses écoles, puisqu'elle a pu décider des programmes et choisir le personnel et les élèves lui permettant de satisfaire à des critères spécifiques de profil religieux.

LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DANS LA SRE

La politique de la SRE n'est pas organisée suivant une conception systématique et n'a pas d'application pratique impérative (Goldschmidt, 1984). À mon sens, c'est à la fois la force et la faiblesse de ce système dynamique, dont les principes sont fixés et évoluent en fonction des circonstances et des besoins pratiques. Nous pouvons apprendre beaucoup sur les principes directeurs de cette politique en lisant les circulaires destinées aux responsables religieux, que publie régulièrement l'administration de la SRE, et un document intitulé *Guidelines for shaping the SRE philosophy* [*Principes directeurs de la philosophie de la SRE*, 1992], rédigé par des ex-directeurs de la SRE et qui devra être modifié et redéfini, semble-t-il, par les nouveaux directeurs de la SRE à venir.

Les principes théoriques et pratiques inhérents à la SRE sont fondés sur les valeurs traditionnelles de l'éducation religieuse des yeshivas, une partie depuis toujours intégrante du peuple juif et généralement axée sur le seul enseignement de questions religieuses — valeurs associées à l'éducation juive moderne, d'abord développée en Allemagne sous l'influence du mouvement de la Haskalah (le judaïsme des Lumières) (Feiner, 2002 ; Schweid, 2002), puis dans l'esprit du mouvement *Torah im Derech Eretz* de Rabbi Samson Raphaël Hirsch (Ayalon et Yogev, 1998 ; Breuer, 1996 ; Kleinberger, 1969) qui associait l'enseignement laïque à l'enseignement religieux juif.

Le système d'éducation religieuse dispensée par l'État est fondé sur trois grands principes (Kiel, 1977) :

1. *L'éducation religieuse* : Une éducation religieuse juive, traditionnelle qui comprend l'enseignement de la croyance en Dieu et la pratique des commandements, ainsi que l'étude approfondie des textes sacrés, c'est-à-dire la Bible, la Mishna, la loi juive, la Gemara et les écrits des rabbins et des penseurs juifs qui ont façonné l'héritage spirituel du peuple juif pendant des générations.
2. *L'éducation moderne* : L'enseignement des bases aux élèves supposera qu'ils agissent en citoyens et qu'ils adoptent une vie constructive comme il est exigé de tous les membres d'une société moderne en général et d'un État démocratique et laïque en particulier. Par conséquent, le système de la SRE a créé un programme obligatoire qui intègre des contenus laïques et des matières (mathématiques, physique, anglais, etc.) qui

permettent à ses élèves de réussir aux examens nationaux d'entrée à l'université et, après avoir achevé leurs études, soit de les poursuivre, soit de trouver un travail qui leur donnera les moyens de subvenir à leurs besoins et de jouer un rôle dans la société.

3. *L'éducation nationaliste* : Il s'agit de l'éducation d'esprit sioniste qui vise à préserver l'unité de tous les secteurs du peuple juif (des religieux et des laïques, comme des juifs vivant dans la diaspora) ; à renforcer le sentiment d'identification avec la terre d'Israël et le rôle que chacun peut y jouer (terre qui est envisagée comme un territoire à la signification religieuse) ; et à développer le sens de la loyauté et d'appartenance à l'égard de l'État d'Israël et de ses lois (État dont la création est le signe de la première étape sur le chemin de la rédemption juive). La SRE encourage la fondation de colonies dans tout le pays ainsi que la contribution à la patrie que constitue le service militaire dans les unités d'élite. De plus, le système de la SRE demande que l'on s'identifie avec l'État les jours de fête nationale, comme le Jour de l'Indépendance et le Jour de Jérusalem (contrairement aux milieux ultra-orthodoxes qui ne célèbrent pas ces jours-là). Le diplômé idéal du système scolaire de la SRE est une personne dont toutes les activités privées et publiques résultent d'une approche fondée sur une réflexion juive approfondie, qu'elle traduit ensuite dans son comportement et dans son mode de vie conformément à la loi juive tout en l'intégrant au mode de vie moderne et en mettant en pratique les connaissances générales non religieuses qu'elle a acquises durant sa scolarisation (Dagan, 1999). Cette intégration entre tradition et modernité est même de plus en plus forte dans le cadre de la responsabilité civique exigée d'un diplômé de la SRE, auquel on apprend à voir dans la fondation de l'État d'Israël le début de la rédemption juive, lui explicitant par là même ses obligations civiques et religieuses. Pour comprendre l'esprit et la méthodologie du système de la SRE, on trouvera ci-dessous un tableau récapitulatif de l'histoire de la SRE, les problèmes auxquels il doit faire face ainsi que ses réalisations.

Histoire du système d'éducation religieuse dispensée par l'État

INTRODUCTION

Nous pouvons analyser le système d'éducation religieuse dispensée par l'État d'un point de vue formel (Bailyn, 1982), en reconstruisant les circonstances historiques dans lesquelles ce système a été créé et en le présentant comme une partie intégrante du développement de la

société sioniste religieuse.¹ Cette approche est fondée sur la méthode écologique de la recherche éducative (Cremin, 1980), qui considère que les processus observés à l'école témoignent de processus plus profonds observables dans l'ensemble de la société. Par conséquent, l'évolution des écoles religieuses témoigne des processus et des changements que la société sioniste religieuse a connus au cours de plusieurs périodes historiques.

LA SRE D'UN POINT DE VUE SOCIOLOGICO-HISTORIQUE

Dans cet article, l'histoire de l'éducation sioniste religieuse sera présentée en utilisant l'approche théorique de Livesley et Mackenzie (1983), élaborée en matière de psychothérapie (Gross, 2003a). Selon leur approche, un système social peut se définir par les rôles et les modèles d'interaction qui lui sont inhérents. Livesley et Mackenzie ont désigné quatre rôles sociaux fondamentaux nécessaires à l'existence d'une société : a) Le rôle social — ceux qui assument ce rôle se sentent responsables de l'unité du groupe ; b) Le rôle pragmatique — ceux qui assument ce rôle se sentent responsables du choix et de la réalisation des objectifs du groupe ; c) Le bouc émissaire — ceux auxquels ce rôle est attribué sont considérés comme les responsables de tous les maux de la société, afin de détourner l'attention de la société de ses vrais problèmes ; d) L'opposant ou la personne prudente — ceux qui assument ce rôle s'opposent à la société et à ce qui s'y passe, en faisant valoir leur individualité et en encadrant par là même les limites.

Cette méthode de classification fondée sur le rôle servira de base à la description des phases de développement du secteur sioniste religieux et les fonctions de son système éducatif exceptionnel seront analysées dans cette perspective.

La périodisation de l'éducation sioniste religieuse comprend quatre grandes périodes historiques, qui relèvent des quatre rôles susmentionnés :²

1902-1967 : De la création du Mizrachi (le parti religieux du mouvement sioniste) en 1902 jusqu'à la Guerre des Six Jours, la société religieuse et l'éducation religieuse ont assumé le rôle social, tel que l'ont défini Livesley et Mackenzie (1983).

En fait, la première école sioniste religieuse n'a été fondée qu'en 1904, comme on le verra plus loin. Mais, pour comprendre son caractère exceptionnel, nous devons comprendre l'importance d'un événement survenu en 1902 et qui fut décisif pour le sionisme religieux, et nous allons devoir l'analyser dans une perspective plus large. En substance, jusqu'à la période de l'émancipation, les composantes religieuses, ethniques et territoriales avaient cohabité au

sein du monde juif comme un concept indissociable et unifié. La modernisation et l'émancipation des Juifs de l'Europe de l'Ouest au XIX^e siècle ont renforcé la tendance à la laïcisation dans la société juive et peu à peu entamé l'approche suivant laquelle l'ethnicité et la religion étaient des idées fédératrices (Bar-Lev et Kedem, 1986). La création du mouvement sioniste en 1897, mouvement nationaliste juif et fondé sur une base laïque par des individus laïques parallèlement à d'autres mouvements nationalistes en Europe, a servi dans une certaine mesure de catalyseur à la création d'une identité différentielle dans le monde de chaque Juif, dans lequel la composante religieuse pouvait aussi être intégrée comme une autre solution juive légitime (Gross, 1997 ; 2001). Il ne faut donc s'étonner si la majorité de la société religieuse a rejeté le mouvement sioniste, qu'elle considérait comme une hérésie. Cela étant, Theodor Herzl, le fondateur du mouvement sioniste et l'homme qui voulait que le mouvement nationaliste juif représente toutes les composantes du peuple juif, a réussi à persuader les religieux de rejoindre ses rangs, tout en leur promettant expressément qu'il s'agissait seulement d'essayer de trouver une solution politique pour le peuple juif qui avait été jusque-là dispersé et privé de tout centre politique. Cependant, en 1902, à la suite de la proposition présentée par Ehad Ha'am, le mouvement sioniste a décidé de développer ses activités dans le domaine de la culture et de la vie spirituelle (Gross, 2002*b*). Cette décision, qu'on connaît sous le nom de « question culturelle » (Bat-Yehuda, 1982), a semé le trouble dans les rangs religieux du mouvement sioniste car elle touchait au problème de l'expression publique du sionisme en général et de ce qu'il était souhaitable de tenir pour ses caractéristiques culturelles et éducatives en particulier (Elboim-Dror, 1986). Ainsi, en 1902, Rabbi Yaakov Yitzhak Reines a officiellement décidé de rallier le mouvement sioniste et d'y créer un courant sioniste religieux, le Mizrachi, afin d'encourager l'action destinée à mettre en place un système d'éducation religieuse dans l'État, qui existerait parallèlement au système éducatif laïque. Depuis sa création, le Mizrachi s'est considéré comme le responsable de l'éducation religieuse et spirituelle du peuple, afin de contribuer à « un réveil de l'âme nationale sur sa terre, dans l'esprit de sa Thora (les saintes écritures) et de sa tradition » (Kiel, 1977).

Cette période peut être subdivisée en quatre sous-périodes (Bar-Lev et Katz, 1991 ; Katz, 2003) :

1904-1919 : Efforts privés, d'abord à l'initiative des parents et avec le concours du Mizrachi, visant à créer des écoles religieuses (« Tachkemoni » à Jaffa, « Netzach Yisrael » à Petah Tikvah), dont l'objectif était de modifier le cadre traditionnel de l'éducation juive.

1920-1948 : La création par le Conseil National Juif d'écoles religieuses liées et soumises sur le plan idéologique, organisationnel et économique au mouvement sioniste religieux (Mizrachi).

1948-1953 : La fondation d'écoles religieuses rivales par l'intermédiaire à la fois du courant ultra-orthodoxe (rattaché à l'Agudat Yisrael) et du courant laïque (Zameret, 1992 ; 1997).

1953-1967 : David Ben Gourion, Premier Ministre israélien, en termine avec les courants éducatifs afin de les dissocier des orientations politiques des partis et dans le souci de créer un creuset en s'appuyant sur un système éducatif public apolitique. La loi sur l'éducation publique a été par conséquent adoptée, en vertu de laquelle, comme on l'a dit plus haut, l'autonomie est accordée au système d'éducation sioniste religieuse, sur le plan théorique et de l'organisation. Durant cette période, l'éducation religieuse a admis tous les élèves de parents ayant manifesté le souhait d'une éducation religieuse pour leurs enfants, qui soit fondée sur une politique déclarée d'« éducation religieuse pour tous ».

Il convient de noter que la politique d'ouverture et d'« éducation religieuse pour tous » s'est soldée, dès les années 40³, par le fait que les parents issus de familles religieuses économiquement stables et généralement originaires d'Europe occidentale ont décidé de créer d'autres écoles secondaires religieuses pour leurs fils, sur le modèle du système d'éducation religieuse d'Europe occidentale, afin de leur assurer une éducation religieuse supérieure (Bar-Lev, 1977). Ces écoles (réservées aux garçons) étaient privées et sélectives, et leurs droits d'inscription relativement élevés : on les appelait des lycées yeshivas. Par la suite, des établissements parallèles ont été créés pour les filles, les oulpans (Katz, 1999)⁴. Et c'est ainsi que, dans le cadre de la yeshiva et de l'oulpana, une corrélation s'est faite entre désir d'excellence religieuse, niveau économique élevé et sectarisme, et ce processus a marqué les débuts de l'élite sioniste religieuse.

Dans les années 50, l'immigration massive vers Israël avait commencé. Ces immigrants modifièrent la structure sociale et démographique du pays, sur le plan quantitatif comme qualitatif de l'identité. Ces nouveaux immigrants et notamment ceux qui provenaient de pays musulmans continuaient à respecter les pratiques religieuses à des niveaux variables et souhaitaient donner une éducation religieuse à leurs enfants. Ceux qui appartenaient au Mizrachi adoptèrent une politique consistant à rassembler les juifs et à fournir une éducation religieuse à tous ceux qui la demandaient, absorbant ainsi tous les enfants de cette immigration désireux de rallier ses rangs. Cette approche non sélective se développa et

renforça l'importance du système de la SRE, et elle lui permit de construire des écoles religieuses dans des localités particulièrement isolées. D'un autre côté, cette stratégie mit en péril le niveau scolaire et le caractère religieux de l'école religieuse publique, et elle contribua à affaiblir son image auprès des parents comme des enfants (Schwartzwald, 1990). Les résultats scolaires des enfants de ces communautés (des juifs issus de pays musulmans et dénommés *edot ha-mizrach*, aux conditions socioéconomiques modestes) étaient inférieurs à ceux des enfants des communautés occidentales (Minkovich et Bashi, 1980 ; Schwartzwald, 1990). Comme le système de la SRE avait admis des enfants orientaux des *edot ha-mizrach* dans des proportions qui dépassaient sa taille, le nombre des élèves qui étaient considérés comme défavorisés à la fin des années 60 était supérieur à 70 % (Schwartzwald, 1990). Cette réalité desservit l'image du système de la SRE, sur le plan à la fois scolaire et religieux, et une corrélation apparente s'instaura entre retard scolaire, religion et sectarisme (Gross, 1997 ; Schwartzwald, 1990). Ainsi, par delà l'infériorité objective de l'éducation religieuse publique comme on l'a vu plus haut, le mouvement sioniste religieux était tenu, à ce stade, pour un « groupe marginal dépourvu d'influence » et considéré comme relégué au second plan, dans la mesure où l'État et ses institutions avaient été fondés et soutenus par la composante laïque et où les sionistes religieux, à l'époque, n'étaient pas ressentis comme participant d'une manière visible et sensible à ces activités (Rubenstein, 1982).

1967-1981 : Le rôle pragmatique. À partir de 1967, la société israélienne évolua beaucoup dans son ensemble et en particulier le statut de la société religieuse. Loin de rester au second plan, les sionistes religieux furent dès lors considérés comme des pionniers et des leaders, assumant le rôle pragmatique de la préservation de la dimension charismatique (Weber, 1979) de l'aspect idéologique de la société, afin de défendre la société israélienne contre les processus incontournables d'institutionnalisation et de routine qui menaçaient de saper l'effort sioniste et d'ébranler ses fondements.

Selon Horowitz et Lissak (1990), la société israélienne est une société idéologique qui a été fondée en vertu de son idéologie, et elle est destinée à réaliser les objectifs idéologiques du sionisme. Avec la création de l'État, lorsque projet et rêve sont devenus une réalité, le sionisme laïque traversa une grave crise. Cette crise fut exacerbée et intensifiée par le nouvel intérêt collectif, éthique et spirituel qu'on marquait pour un système de valeurs hédoniste et individualiste. Mais, alors que l'élite sioniste laïque connaissait une crise morale importante, la société israélienne se caractérisa par l'essor d'une autre option — une élite sioniste religieuse, active et d'une grande originalité.

Ce processus atteignit son apogée en 1967, lorsque l'État d'Israël fut obligé de participer malgré lui à une guerre qui lui était imposée par les armées arabes et qu'il s'empara de la Judée, de la Samarie, de la Bande de Gaza et des hauteurs du Golan. La Guerre des Six Jours et le retour sur les lieux saints (à Jérusalem, Hébron, Bethlechem et Schechem) suscitèrent un élan religieux dans les milieux certes religieux mais aussi laïques de la population. À la suite de quoi, la population laïque modifia son attitude à l'égard de la religion et de la tradition : anti-religieuse ou sélective, elle se fit plus favorable à une réinterprétation de la religion (Gross, 1997). À l'instar de la population laïque, la population religieuse ressentit elle aussi le besoin urgent de redynamiser le sentiment religieux afin de se rapprocher de la rédemption et, dans les années 70, cette tendance joua sur le désir de la société religieuse de développer les écoles religieuses, jusque-là considérées sur le plan religieux comme « tièdes » et superficielles, pour les raisons citées plus haut. L'évolution historique vit fleurir le sentiment que la rédemption était imminente, notamment à la lumière de la reconquête des lieux saints en Cisjordanie. Pour y parvenir, on eut donc le sentiment qu'il était nécessaire de créer un réseau d'éducation religieuse d'élite tout particulièrement adapté à l'accomplissement de cette mission. Remarquons, comme on l'a dit plus haut⁵, que le besoin de créer des écoles pour suppléer aux écoles officielles de la SRE s'était déjà fait sentir dans les années 40 avec la création des lycées yeshivas. En fait, à la lumière des changements géopolitiques survenus en 1967, on estimait dans les années 70 qu'il fallait entreprendre une modification profonde, à l'échelle du système, dans tous les établissements de la SRE, évolution qu'on faisait correspondre à la nécessité de passer de « l'éducation religieuse » à l'enseignement de la Thora (plus soutenu, sur le plan religieux) » (Filber, 1973).

Dans l'esprit de la définition de cette nouvelle orientation au sein de la société sioniste religieuse, un nouveau réseau éducatif fut mis sur pied pour rivaliser avec le système de la SRE, la noam (pour les garçons) qui fut suivie par la zvia (pour les filles). Ces écoles se caractérisaient par des études judaïques poussées, une séparation totale entre garçons et filles et par des critères plus rigoureux pour les élèves et les professeurs en matière de comportement religieux. C'est ainsi que beaucoup de familles religieuses, notamment celles d'origine européenne, quittèrent les écoles de la SRE, manifestant une nette préférence pour les nouvelles écoles élitistes et sélectives qui avaient été créées. D'un côté, ce processus affaiblit encore davantage le système de la SRE mais, de l'autre, l'exode massif depuis ses rangs le contraignit à redistribuer et réévaluer ses activités éducatives et religieuses, et à procéder à des aménagements.

Parallèlement, en particulier à l'initiative des milieux sionistes religieux et avec l'encouragement de la SRE, une colonisation massive s'engagea vers le milieu des années 70 en Judée, en Samarie et dans la bande de Gaza, et le public religieux se mit à abandonner les grandes villes pour les colonies de Cisjordanie. Ce phénomène vida également la plupart des écoles religieuses publiques des villes et en modifia la nature. Les milieux sionistes religieux furent tenus pour le symbole d'un renouvellement de l'activité sioniste, et l'image qu'ils véhiculaient d'une élite utile fut particulièrement valorisée par toute la société.

1982-1996 : Le rôle du bouc émissaire. L'une des plus grandes crises qu'a connues le mouvement sioniste religieux fut le retrait de la Péninsule du Sinaï en 1982 et le retour en Égypte des colonies juives dans la région de Yamit. Le sionisme religieux, qui se considérait en 1967 comme le rédempteur des territoires juifs dans le cadre d'un processus global de rédemption nationale et transcendante, fut secoué par une énorme tempête. Le retrait de fait des territoires occupés se traduisit par la menace d'une renonciation métaphysique et idéologique à l'idée d'Aube de la Rédemption.

Le retentissement de l'évacuation du Sinaï et de Yamit laissa un grand vide et donna même au discours de tous les Israéliens un tour nouveau, caractérisé par des attitudes et des propos militants jusque-là inconnus. La tentative des sionistes religieux visant à renoncer au traité de paix avec l'Égypte fut perçue comme préjudiciable aux rêves nationalistes. À partir de cette période, la légitimité publique dont le milieu sioniste religieux était crédité commença à s'étioler à cause de ses manifestations et de ses prises de position anti-gouvernementales. Après l'évacuation de la région du Sinaï, un mouvement de soutien aux colonies légales et illégales prit de l'ampleur en Cisjordanie, tirant argument de la loi religieuse juive. En outre, une série d'actions de protestation furent engagées contre le processus de paix et contre le gouvernement, qui transformèrent le groupe sioniste religieux en bouc émissaire. À la suite de quoi, la composante sioniste religieuse fut accusée de mettre en péril l'économie du pays et sa sécurité.

À partir de ce stade, nous assistons au début d'un processus en profondeur visant à délégitimer le groupe sioniste religieux. On reprocha à l'éducation religieuse de servir de terreau à ces processus destructeurs puisque ses élèves, encouragés par le système éducatif, participaient activement aux actions de protestation. Parallèlement, au sein des écoles de la SRE, la priorité éducative fut donnée à la nécessité de renforcer la colonisation juive en Israël et de favoriser les attitudes sionistes plus enclines au droit politique, et celles-ci furent considérées comme des attitudes religieuses (Gross, 2002*b*). Le point culminant de ce

processus fut la découverte de la Résistance juive, dont certains membres avaient obtenu leurs diplômes dans le système éducatif sioniste religieux, et plus tard, en 1995, l'assassinat du Premier Ministre Yitzhak Rabin par Yigal Amir, associé à la fraction sioniste religieuse et à l'éducation religieuse même s'il n'en a jamais officiellement été l'un des élèves. Notons que les membres de la Résistance juive de même qu'Yigal Amir étaient des fondamentalistes radicaux, dont les actions étaient la conséquence directe de la conjonction fatale entre des considérations juives particularistes et un activisme messianique (Don-Yehiya, 1993 ; 1998). Ils étaient contre l'ordre établi et agissaient à titre personnel, et on les traitait de « mauvaise graine ». Mais le fait d'être issus du groupe sioniste religieux les associait et les assimilait aux écoles de la SRE.

1997 — l'actualité : Le rôle de l'autre. En mars 1997, la première circulaire fut rédigée par l'administration religieuse dans le but officiel d'en finir avec le rôle de bouc émissaire, allusion à la contribution des diplômés issus du système de la SRE à la société israélienne :

Il est d'abord de notre devoir de rejeter les accusations communes qui, malheureusement, sont lancées à l'adresse de ceux qui faisaient partie du gouvernement et qui connaissaient bien l'apport du système d'éducation religieuse. La manière dont on reproche à la victime la catastrophe qui lui est arrivée se répète, et elle rappelle déplorablement d'autres opinions racistes... La volonté de nuire à la philosophie du système d'éducation religieuse en raison de certaines révélations exceptionnelles est le fruit de l'ignorance ou de la méchanceté, car c'est négliger les réussites et les contributions de la majorité des diplômés de la SRE dans tous les secteurs de la vie en Israël (p. 1-5).

La circulaire exige que ces exceptions, qui se sont soldées par un esprit de zèle, soient montrées du doigt et que des programmes d'intervention soient mis sur pied afin de prévenir les phénomènes fondamentalistes et extrémistes. À partir de cette circulaire, nous pouvons constater que celles qui émanent de l'administration religieuse et qui présentent la position officielle des autorités publiques d'éducation religieuse abordent le problème des limites du sionisme religieux ainsi que la question de la relation entre la société sioniste religieuse et la souveraineté de l'État, la démocratie et le statut de la législation du pays. De plus, on s'est efforcé de mieux comprendre la nature du lien unissant judaïsme et démocratie, en se demandant lequel des deux privilégier. En réalité, le terrible meurtre du Premier Ministre Rabin a permis à tout le système éducatif israélien de prendre conscience de la nécessité de mieux enseigner la tolérance et de mieux accepter ceux qui sont différents ou qui peuvent avoir d'autres opinions — condition pour la création d'une société prospère. Dans le système de la SRE, on estimait qu'à cause de sa ligne idéologique sans équivoque la SRE ne favorisait pas les attitudes pluralistes qui accordent sa place à la différence comme à une option légitime

parmi ses élèves. Curieusement, au même moment, beaucoup de nouveaux établissements d'éducation religieuse différents sont apparus, qui mettaient en valeur les aspects différents de la personnalité humaine. Des écoles publiques religieuses et des yeshivas ont été créées dont l'orientation était plus axée sur la science, la technologie, l'agriculture, la musique, l'art, etc. Ce processus de différenciation institutionnelle a pris sans aucun doute de l'ampleur grâce à l'intérêt et à la sensibilité dont on a fait de plus en plus preuve à l'égard des besoins de « l'autre » et de ceux qui étaient différents, et cette approche s'est également soldée par un dialogue sur la nécessité de s'ouvrir à une pluralité de comportements religieux au sein du système de la SRE.

En résumé, ces quatre rôles représentent, en substance, les quatre phases de développement du système de la SRE, dont chacune est liée à un événement historique crucial, marquant et qui a obligé la SRE à se restructurer et à se préparer en conséquence. Seul l'avenir dira quelle sera la prochaine phase de développement du système de la SRE.

Le fil conducteur des quatre périodes historiques susmentionnées est constitué par la série de problèmes qui ont accompagné le système de la SRE depuis sa création jusqu'à ce jour, et c'est de ces problèmes dont il va s'agir ci-après.

Les grands problèmes de la SRE

LE STATUT DES ÉTUDES LAÏQUES DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION RELIGIEUSE

L'une des innovations engagées par le système de la SRE a été l'introduction légitime d'études laïques dans le cadre du système officiel d'éducation religieuse, comme une partie intégrante de son idéologie et une idée éducative exceptionnelle. Cette idée s'inspirait de l'approche éducative du mouvement *Torah im Derech Eretz* fondé par le Dr Samson Raphaël Hirsch. Cette approche a pour objectif principal de permettre l'intégration complète des diplômés de la SRE dans n'importe quel domaine d'activité du pays. En fait, les écoles de la SRE réfléchissent à de telles questions pour savoir quelle doit être la part de ces études judaïques, à quel moment de telles questions devraient être étudiées (le matin, lorsque les enfants sont plus éveillés, ou l'après-midi) et quelles ressources devraient être allouées à chacun de ces domaines (Ayalon et Yogev, 1998). Ce problème est lié aux aspirations contradictoires du système de la SRE qui souhaite d'un côté s'ouvrir au monde moderne et, de

l'autre, se replier sur celui de la religion et de la Halacha (loi juive). D'autre part, cette question est liée au problème de savoir comment s'adapter aux valeurs et aux styles de vie du monde occidental et à sa culture, tout en essayant soigneusement de conserver un mode de vie religieux (Dagan, 1999).

LE MODÈLE ÉDUCATIF IDÉAL

Le système d'éducation religieuse doit-il élaborer un modèle éducatif idéal aux perspectives claires et sans équivoque (Schremer, 1985) et aux orientations religieuses axées sur une ligne ashkénaze, européenne ? Ou peut-on développer plusieurs modèles d'éducation religieuse, différents mais aussi légitimes les uns que les autres ? Le modèle idéal doit-il rester celui du traditionnel *talmid chacham* (l'érudit religieux) ou devenir plutôt celui d'un « pionnier » moderne ou bien d'un ingénieur, pilote ou savant de religion juive (voir également Rosenak, 1996) ? Cette question est liée de près au fait de savoir si le modèle idéal proposé par la SRE prépare ses diplômés à abandonner le cadre rassurant de l'école pour entrer brillamment dans la vie civile et militaire. Les élèves et les diplômés de la SRE peuvent-ils vivre dans un esprit réaliste *avec* l'idéal éducatif écrasant qu'on leur présente à l'école ou bien, en fait, s'efforcent-ils dans la vie de lutter *contre* ce modèle idéal (Gross, 2002a)?

LA SÉLECTION RELIGIEUSE CONTRE L'ÉDUCATION POUR TOUS

L'un des problèmes auxquels doit faire face le système de la SRE consiste à savoir s'il doit s'ouvrir à tous ceux qui recherchent cette sorte d'éducation ou s'il lui faut être sélectif sur le plan religieux (Gross, 2003b). Comme nous l'avons dit plus haut, ceux qui ont recours à la SRE viennent d'une pluralité d'horizons religieux et témoignent d'un vaste éventail d'attitudes religieuses, allant de ceux qui veillent à observer très scrupuleusement tous les commandements prescrits par la Halacha jusqu'à ceux qui se contentent d'une observance partielle, voire symbolique de la loi juive mais qui veulent que leurs enfants s'inscrivent dans un contexte religieux. En conséquence, la question se pose de savoir comment le système de la SRE peut d'un côté conserver son caractère exceptionnel et un cadre religieux cohérent, tout en respectant, de l'autre, les objectifs et les obligations dont l'État lui a donné la charge et dans lesquels entre en ligne de compte la garantie de l'équité et de l'intégration. Cependant, sur un plan pratique, nous pouvons nous demander si la SRE est en mesure de fonctionner à long terme dans une réalité sociale paradoxale, dans laquelle le secteur économiquement le

plus faible — et le groupe le moins religieux qu'elle comprend — constitue la majorité (Adler, 2002).

L'ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'ÉTAT ET DE SES INSTITUTIONS

De quelle manière le système de la SRE doit-il considérer l'État d'Israël, son régime démocratique laïque et les lois fondées sur une légitimité laïque ? Ce problème est complexe, parce que la Thora et la Halacha (loi juive), en fonction desquelles le juif religieux agit, traitent de la façon dont les individus doivent se comporter dans leur vie privée ou communautaire, mais non dans leur vie politique (Adler, 2002 ; Dagan, 1999). La littérature halachique n'aborde pas les questions liées aux relations étrangères, à l'économie ou à la manière de diriger un pays sous un régime juif démocratique et laïque, dans la mesure où, historiquement, le peuple juif a vécu en exil pendant deux mille ans, sous une loi étrangère, et que ses activités civiques n'avaient aucune importance dans le contexte religieux juif tout au long de son histoire. En fait, de nos jours, avec la création de la souveraineté juive sur la terre d'Israël, le fait de participer pleinement à la vie politique consiste à accepter une responsabilité partagée et à accorder une légitimité à des décisions publiques qui sont laïques par nature et qui peuvent contredire la loi juive. Par conséquent, la SRE envisage l'État d'Israël, le sionisme et la nationalité juive comme les phases du développement de la rédemption, et « le système d'éducation religieuse a pour mission de démontrer qu'il est possible de vivre en tant que juif dans un pays démocratique » (Adler, 2002). En fait, le partenariat d'ordre pratique avec les éléments laïques du pays représente un problème théologique et idéologique important (voir également Silverman-Keller, 2000).

LES STRUCTURES D'ORGANISATION

Le système d'éducation religieuse dispensée par l'État doit-il rester, sur le plan de son organisation, sous l'égide laïque de l'État ou doit-il mettre sur pied un cadre spécifique d'organisation éducative, présentant un caractère plus religieux ? En pratique, malgré la loi sur l'éducation publique (1953), le système éducatif laïque ne tient pas toujours compte des besoins spéciaux de la SRE (par exemple, du besoin de postes de travail supplémentaires engendré par la séparation entre les sexes pour des raisons religieuses dans les écoles de la SRE). Le souci qui anime le système éducatif public en matière d'égalité et d'uniformité (quant à l'allocation des ressources, par exemple) nuit parfois en pratique au groupe

minoritaire. Remarquons que la décision de rester sous l'égide de l'État était idéologique, comme elle l'a toujours été, plutôt que liée à des questions d'organisation et de procédures, à cause de l'importance religieuse qu'accorde le système d'éducation religieuse à sa relation avec le principe de souveraineté. Sur le plan pratique, tous ces problèmes sont liés à la question centrale qui n'a cessé d'occuper le sionisme religieux depuis sa création jusqu'à aujourd'hui, c'est-à-dire à la question de la spécificité juive de l'État d'Israël. Autrement dit, il s'agit de savoir dans quelle mesure l'État d'Israël doit présenter des particularités proprement juives (en tant qu'État juif) ou un caractère civil universel (en tant qu'État de tous ses citoyens). Les solutions apportées à ce problème ont un impact direct sur les politiques et les activités du système de la SRE. Cette question est également liée à la méthode suivant laquelle l'établissement religieux et la personne religieuse abordent le phénomène de la laïcisation. Depuis la période de la Haskalah (le judaïsme des Lumières), le premier ennemi du peuple juif, c'est la laïcisation. L'apparition du sionisme moderne est liée, dans une large mesure, au phénomène de la laïcisation (Gross, 2003), car ce dernier témoigne de la libération de l'homme moderne par rapport à la perception généralisée de la souveraineté de Dieu et il met l'accent sur la responsabilité individuelle des actes de chacun. Le sionisme laïque correspond à la libération du juif par rapport à l'idée d'une rédemption nationale par Dieu et l'ouvre à la réalité d'une rédemption nationale réalisée par l'homme et sous sa pleine responsabilité (Don-Yehiya, 1998). L'innovation de l'approche sioniste religieuse, contrairement à l'approche ultra-orthodoxe, a consisté à légitimer la laïcisation (Sagi, 2000 ; Schwartz, 1996, 1999) et à l'envisager comme un « mal nécessaire » et comme une réalité temporaire qui était une condition préalable à l'accomplissement et à la réalisation de la rédemption juive en son entier. Soulignons que Liebman (1982) propose quatre grandes manières d'adopter la modernité : l'assimilation, l'isolement, le cloisonnement et l'expansion. Liebman a soutenu que le sionisme religieux a adopté la stratégie de l'expansion dans sa relation avec la modernité, et que cela s'est traduit en pratique par la sanctification de tout le processus de modernisation et de laïcisation qui sont, comme nous l'avons dit plus haut, une condition préalable nécessaire, selon cette approche, à la rédemption juive pleine et entière. Tout l'aspect laïque de la souveraineté politique ainsi que les institutions de l'État se sont par conséquent vus attribuer une importance et une valeur religieuses. De plus, ces problèmes témoignent du statut idéologique du mouvement sioniste religieux qui, depuis ses origines, se trouvait déjà à cheval sur deux mondes bien distincts au sein de la société juive : d'un côté, la direction sioniste laïque qui rejetait la tradition et la religion juives dans le cadre de la création d'une nouvelle identité nationale sioniste et, de l'autre, le monde traditionnel, orthodoxe et

ultra-orthodoxe qui considérait le mouvement sioniste et la création d'une identité nationale juive comme une hérésie. La position exceptionnelle du mouvement sioniste religieux a été, depuis sa création jusqu'à aujourd'hui, la source de sa force comme de sa faiblesse, parce qu'il espérait devenir une partie intégrante des deux mondes (le monde laïque et le monde ultra-orthodoxe), alors qu'en même temps il ne faisait partie ni de l'un, ni de l'autre (Gross, 2003a). Comprendre la base de cette dialectique est un élément primordial et fondamental pour comprendre les problèmes et les difficultés pratiques auxquels le système d'éducation religieuse dispensée par l'État est aux prises dans son fonctionnement.

Malgré les nombreux problèmes pratiques auxquels le système de la SRE est confronté et peut-être à cause d'eux, il a remporté un succès considérable et eu de nombreux résultats dont il va être question à présent.

Les résultats de la SRE

On peut observer les résultats du système éducatif sioniste religieux dans les trois domaines suivants :

DANS LE DOMAINE SOCIAL

Les diplômés de la SRE ont accédé en Israël à des postes clefs dans tous les domaines de l'entreprise, tout en conservant aux yeux de tous leur mode de vie religieux. On peut trouver des diplômés de la SRE dans tous les milieux et dans tous les secteurs d'activité de l'État : économie, industrie, science, technologie, sécurité, droit. De même, la SRE est devenue l'une des institutions officielles importantes d'Israël pour sa capacité d'assimilation des nouveaux immigrants. En raison de sa politique d'« ouverture à tous », laquelle, on l'a dit, lui fait payer un lourd tribut pédagogique, la SRE n'a cessé, au fil des ans, d'assimiler de nouveaux immigrants, dont la plupart étaient issus de milieux socioéconomiques défavorisés. L'assimilation et la protection dont ont bénéficié dans les écoles les juifs immigrants des pays musulmans durant les années 50 et les immigrants juifs d'Ethiopie et de l'ex-Union Soviétique dans les années 80 et 90 mériteraient d'être étudiées et imitées, ainsi que la réussite de leur intégration dans la société israélienne.

DANS LE DOMAINE SCOLAIRE

L'éducation religieuse publique peut être fière du pourcentage élevé (66 %) de ses diplômés admis à entrer à l'université.⁶ La réussite aux examens d'entrée à l'université peut se vérifier dans les matières générales (mathématiques, anglais, etc.) comme dans les études judaïques. L'éducation religieuse publique est particulièrement intéressante en raison de son taux de réussite élevé parmi les élèves considérés comme désavantagés, issus d'écoles réputées pour leurs carences. En 1995, le directeur de l'époque du service de l'éducation religieuse publique, M. Mati Dagan, a pris la courageuse décision d'en finir avec les filières professionnelles (qui ne formaient pas d'élèves à la préparation des examens d'entrée à l'université courants et officiels) dans les écoles religieuses d'enseignement général, et de faire de toutes les écoles de la SRE des écoles académiques qui allaient préparer des élèves à l'obtention d'un diplôme d'entrée à part entière. De ce fait, le niveau scolaire et éducatif des lycées des communautés périphériques s'est amélioré et les taux de réussite aux examens d'entrée à l'université parmi la population la plus défavorisée ne cessent aujourd'hui de croître.⁷

DANS LE DOMAINE RELIGIEUX

La plupart des diplômés de la SRE (environ 70 %) restent religieux à des degrés variables d'observance, même après avoir achevé le processus de socialisation par l'école (Leslau et Rich, 1999). De plus, les lycées yeshivas et les yeshivas académiques qui se sont créés en Israël et qui accueillent des diplômés des écoles de la SRE ont constitué une base pour le renouveau des centres juifs et religieux en Israël, après la destruction et le ravage perpétrés durant l'Holocauste des centres de vie religieuse juive en Europe (Gross, 2003a). En Israël, le renouveau religieux juif ayant partie liée à un État laïque, libéral et démocratique a donné le jour à une autre forme de religiosité qui a intégré des aspects de modernité et de souveraineté, et cette approche est une création religieuse nouvelle qui doit faire l'objet de plus amples études et recherches.

En conclusion, il convient de souligner que, malgré d'un côté l'essor de la laïcisation de la société israélienne et, de l'autre, les tendances isolationnistes de l'extrémisme religieux qui se sont développées parmi l'élite religieuse et qui menacent de désintégrer la société sioniste religieuse, le système d'éducation religieuse dispensée par l'État a réussi à conserver un nombre stable d'élèves⁸ et à mettre en œuvre un vaste système d'établissements, depuis les

écoles maternelles jusqu'aux instituts de formation des enseignants,⁹ qui répondent aux besoins d'environ 20 % des élèves dans le système éducatif public israélien. Ces chiffres sont à noter, surtout compte tenu du fait que l'inscription dans les établissements de la SRE n'est pas incontournable en vertu de la loi sur l'enseignement obligatoire, mais résulte au contraire d'une décision réfléchie et d'un choix informé, fait en connaissance de cause par des parents et des élèves favorables à une éducation sioniste religieuse qu'ils tiennent pour leur système éducatif de prédilection. Le succès de ce système éducatif, malgré toutes les difficultés rencontrées, provient apparemment des effets conjugués, d'une part de la préservation vigilante de plusieurs principes religieux fondamentaux et, d'autre part, de l'énorme capacité de flexibilité et d'ouverture face aux besoins évolutifs du monde ouvert, moderne et pluraliste dans lequel nous vivons.

Notes

1. Dans cet article, notons que l'expression « la société sioniste religieuse » doit s'entendre au sens large, puisque nous sommes bien conscients du fait que cette société englobe également plusieurs sous-groupes qui ont eu des comportements différents au cours des différentes périodes de l'histoire.
2. Notons que le modèle ci-dessus décrit est schématique et théorique, et qu'il décrit donc avant tout des situations idéales qui correspondent à la perspective de base du modèle. En fait, la réalité est dynamique et complexe et relève naturellement d'autres processus qui dépassent ceux qui sont décrits par le modèle. Par conséquent, il y a lieu de se reporter à ce modèle si l'on doit représenter pour chaque période les grands moments des caractéristiques, même si, en réalité, dans des contextes spécifiques, il peut y avoir également d'autres processus.
3. La première yeshiva (yeshivat *HaYishuv*) a été créée en 1937 par Rabbi Amiel, et plus tard ce fut le tour des yeshivas *Kfar HaRo'eh* (1940) et *Midrashiat Noam* (1942).
4. La première oulpana a été créée en 1960 à Kfar Pines.
5. Si tout le processus qui doit être décrit, comme n'importe quel processus historique, a commencé à se développer au cours de la période précédente, c'est au cours de celle dont nous parlons ici suivant la périodisation proposée que les potentialités latentes se sont révélées en pratique, d'une manière prédominante et patente.
6. Nous remercions Mme Rina Attias, responsable de la base de données de la SRE, laquelle a bien voulu nous communiquer ces chiffres : 66 % dans les écoles religieuses publiques, contrairement aux 60 % des écoles laïques publiques. Ainsi, le pourcentage de ceux qui sont en mesure d'obtenir un diplôme d'entrée à l'université dans le système de la SRE est de 6 % supérieur à celui du nombre d'élèves qui sont aussi en mesure d'obtenir un diplôme d'entrée à l'université dans le système laïque public. De 1992 à 2002, le pourcentage d'élèves susceptibles d'obtenir un diplôme d'entrée à l'université dans le système de la SRE a augmenté de 23 %. En 1992, le pourcentage d'élèves de ce niveau était de 43 % et en 2002 de 66 %.
7. D'après une analyse des données, nous constatons que l'augmentation importante du pourcentage des élèves en mesure d'entrer à l'université dans les écoles de la SRE se traduit avant tout par les résultats des écoles d'enseignement général et des écoles ayant affaire à des populations d'un niveau plus faible. Dans les lycées yeshivas et dans les oulpans comme dans les écoles académiques, on n'observe aucun changement au niveau des données relatives à la capacité d'obtention de diplômes d'entrée à l'université.
8. Durant l'année scolaire 1997-1998, 189 082 élèves fréquentaient les écoles primaires et secondaires de la SRE ; en 1998-1999, il y en avait 190 992 ; en 1999-2000, 190 819 ; en 2000-2001, 191 072 ; et en 2001-2002, 190 635.
9. Le système de la SRE comprend 1 851 écoles maternelles, 404 écoles primaires, 256 écoles secondaires et 17 instituts de formation des enseignants.

Références

Sources publiées en hébreu :

- Adler, S. 2002. « Challenges in 2003 » [Défis en 2003]. *Circular for the religious principal*, p. 6-13. Jerusalem, Ministry of Education and Culture, Religious Division.
- Ayalon, H. ; Yogev, A. 1998. « Torah with secular studies » (Torah im derekh Eretz) : the alternative perspective for State-religious high school education [La Thora et les études laïques (Thora im derekh Eretz) : l'autre perspective de l'éducation religieuse dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire]. Dans : Ayalon, H. (dir. publ.). *Curricula as social reconstruction*, p. 33-54. Tel Aviv, Ramot Publishers, Tel Aviv University.
- Bar-Lev, M. 1977. *Graduates of the Yeshiva high schools in Israel : between tradition and renewal* [Les diplômés des lycées yeshivas en Israël : entre tradition et renouveau]. Ramat Gan, Israël Bar-Ilan University. (Thèse de doctorat.)
- Bar-Lev, M. ; Kedem, P. 1986. « Unity and differentiation in the Jewish and Zionist identity and identification of the Israeli student » [Unité et différenciation dans l'identité juive et sioniste et l'identification de l'étudiant israélien]. Dans : Eisenberg, Y. (dir. publ.). *Outlooks in education*, p. 155-178. Ramat Gan, Israël, Bar Ilan University.
- Bat-Yehuda, G. 1982. « The question of the collective and the Mizrachi » [La question de la collectivité et le Mizrachi]. Dans : Eliav, M. ; Refaeli, Y. (dir. publ.). *Book of Shragai : research on religious Zionism and the aliyah to Israel*, p. 140-155. Jerusalem.
- Breuer, M. 1996. « The historical roots of the Yeshiva high school » [Les racines historiques des lycées yeshivas]. Dans : Bar-Lev, M. (dir. publ.). *Celebrating the jubilee*, p. 127-141. Tel Aviv, Friends of the Midrashia.
- Dagan, M. 1999. « State-religious education » [L'éducation religieuse publique]. Dans : Peled, A. (dir. publ.). *50th anniversary of the education system in Israel*, p. 1011-1024. Jerusalem, Ministry of Education, Culture and Sport.
- Dagan, M. ; Laval, M. ; Greenbaum, N. 1992. *Guidelines for the State-religious education policy* [Principes directeurs de la politique de l'éducation religieuse publique]. Jerusalem, Ministry of Education and Culture.
- Don-Yehiya, A. 1998. « Religious fundamentalism and political radicalism : the nationalistic Yeshivas in Israel » [Le fondamentalisme religieux et le radicalisme politique : les yeshivas nationalistes en Israël]. Dans : Shapira, A. (dir. publ.). *Independence : the first 50 years*, p. 431-470. Jerusalem, Zalman Shazar Center.
- Elboim-Dror, R. 1986. *Hebrew education in Israel* [L'éducation hébraïque en Israël]. Jerusalem, Yad Ben Zvi.
- Feiner, S. 2002. *The enlightenment revolution : the Jewish Haskalah Movement in the eighteenth century* [La révolution des Lumières : le mouvement juif de la Haskalah au XVIII^e siècle]. Jerusalem, Zalman Shazar Center.
- Filber, Y. 1973. « From religious education to Torah education » [De l'éducation religieuse à l'enseignement de la Thora]. *Morasha (Heritage)*, p. 62-67.
- Goldschmidt, Y. 1984. « State-religious education in Israel » [L'éducation religieuse publique en Israël]. Dans : Waserteil, A. (dir. publ.). *Philosophy and education : letters of Joseph Goldschmidt*. Jerusalem, Ministry of Education and Culture.
- Gross, Z. 2002a. *The world of religious-Zionist girls : between charisma and rationalization* [Le monde des filles sionistes religieuses : entre charisme et rationalisation.]. Ramat Gan, Israël, Bar-Ilan University, Institute for the Research and Advancement of Religious Education. (Research report.)
- . 2002b. « The religious-Zionist identity of female graduates from the State-religious education system » [L'identité sioniste religieuse des diplômées issues du système d'éducation religieuse dispensée par l'État]. Dans : Sagi, A. ; Ilan, N. (dir. publ.). *Jewish culture in the eye of the storm*, p. 200-232. Tel Aviv, United Kibbutz Movement ; Yaakov Herzog Center for Jewish Studies.
- . 2003a. « The social roles of State-religious education » [Les rôles sociaux de l'éducation religieuse publique]. Dans : Sagi, A. ; Schwartz, D. (dir. publ.). *One hundred years of Zionism*, p. 129-186. Ramat Gan, Israël, Bar-Ilan University.
- . 2003b. « Should State-religious education be religiously selective or open to everyone ? » [L'éducation religieuse publique doit-elle être sélective sur le plan religieux ou s'ouvrir à tous ?]. Dans : Gross Z. ; Dror, Y. (dir. publ.). *Education as a social challenge*. Tel Aviv, Ramot Publishers, Tel Aviv University.
- Horowitz, D. ; Lissak, M. 1990. *Trouble in Utopia* [La crise de l'utopie]. Tel Aviv, Am Oved Publishers.
- Katz, Y. 1999. « The Yeshiva high schools and Ulpanas for girls in the secondary school system » [Les lycées yeshivas et les oulpans dans l'enseignement secondaire]. Dans : Peled, A. (dir. publ.). *50th anniversary of the Israeli education system*, p. 1025-1034. Jerusalem, Ministry of Education, Culture and Sport.

- . 2003. « State-religious education in Israel : development trends in the Zionist era » [L'éducation religieuse publique en Israël : les orientations de l'époque sioniste]. Dans : Gross, Z. ; Dror, Y. (dir. publ.). *Education as a social challenge*. Tel Aviv, Ramot Publishers, Tel Aviv University.
- Kiel, Y. 1977. *State-religious education : its roots, history and problems* [L'éducation religieuse publique : ses origines, son histoire et ses problèmes]. Jerusalem, Ministry of Education and Culture, Religious Education Division.
- Leslau, A. ; Rich, Y. 1999. *Survey of 12th-grade pupil on State-religious examinations* [Étude sur les élèves de douzième année et les examens religieux publics]. Ramat Gan, Israel, Bar-Ilan University, the Eliezer Stern Center for the Study and Advancement of Religious Education.
- Liebman, Y. 1982. « Neo-traditional development among Orthodox Jews in Israel » [Le développement néotraditionnel parmi les juifs orthodoxes en Israël]. *Megamot (Trends)* (Jerusalem), vol. 27, p. 231-250.
- . 1998. *Political assassination : the Rabin assassination and political assassinations in the Middle East* [L'assassinat politique. L'assassinat de Rabin et les assassinats politiques au Moyen Orient]. Tel Aviv, Rabin Center for Israel Studies and Am Oved Publishers.
- Minkovich, A. ; Bashi, Y. 1980. *Educational achievements of the Israeli primary school* [Les résultats éducatifs de l'école primaire israélienne]. Jerusalem, School for Education of the Hebrew University ; Ministry of Education ; Magnes Press.
- Rosenak, M. 1996. « Educating the person : a Jewish ideal and modern culture » [L'éducation de la personne : un idéal juif face à la culture moderne]. Dans : Bar-Lev, M. (dir. publ.). *Celebrating the Jubilee*, p. 142-150. Tel Aviv, Friends of the Midrashia.
- Rubenstein, D. 1982. *He who is with God stand with me : Gush Emunim* [Que celui qui est Dieu soit avec moi : le Gush Emunim]. Tel Aviv, Am Oved Publishers.
- Sagi, A. 2000. « Religious Zionism : between acceptance and reticence » [Le sionisme religieux : entre acceptation et réticence]. Dans : Sagi, A. ; Schwartz, D. ; Stern, Y. (dir. publ.). *Internal and external Judaism : a dialogue between two worlds* [Le judaïsme de l'intérieur et de l'extérieur : un dialogue entre deux mondes]. p. 124-168. Jerusalem, Magnes Press.
- Schremer, E. 1985. « State-religious education : between fundamental commitment and operative criteria » [L'éducation religieuse publique entre participation fondamentale et critères d'intervention]. Dans : Ackerman, V. ; Carmon, A. ; Zucker, D. (dir. publ.). *Education in an evolving society*, p. 349-373. Tel Aviv, Van Leer Foundation.
- Schwartz, D. 1996. *Belief at the crossroads : between theory and practice in religious Zionism* [La croyance à la croisée des chemins : entre théorie et pratique dans le sionisme religieux]. Tel Aviv, Am Oved Publishers.
- . 1999. *Religious Zionism : between logic and Messianism* [Le sionisme religieux : entre logique et messianisme]. Tel Aviv, Am Oved Publishers.
- Schwartzwald, Y. 1990. *State-religious education : reality and research* [L'éducation religieuse publique : réalité et recherche]. Ramat Gan, Israel, Bar-Ilan University Press.
- Schweid, A. 2002. *History of the philosophy of the Jewish religion in modern times* [Histoire de la philosophie de la religion juive à l'époque moderne]. *Part I : The Haskalah period — A new agenda for philosophically coping with religion*. Jerusalem, Am Oved Publishers ; Shechter Institute for Judaic Studies.
- Silverman-Keller, D. 2000. « Education in a multi-cultural society : the case of State-religious education » [L'éducation dans une société multiculturelle : le cas de l'éducation religieuse publique]. Dans : Bar-Lev, M. (dir. publ.). *Teaching culture in a multi-cultural society : issues for teacher in-service training*. vol. 9, p. 139-158. Jerusalem, Hebrew University.
- Weber, M. 1979. *On charisma and building institutions* [Du charisme et des établissements de développement]. Jerusalem, Magnes Press, Hebrew University.
- Zameret, Z. 1992. *The days of the melting pot* [Les années du melting-pot]. Sde Boker, Israel, Ben-Gurion University Press.
- . 1997. *Over a narrow bridge : education in Israel during the early years of the State* [Un chemin escarpé : l'éducation en Israël durant les premières années de l'État]. Sde Boker, Israël, Center for Ben-Gurion Studies ; Ben-Gurion University Press.

Sources publiées en anglais :

- Bailyn, B. 1982. « The challenge of modern historiography » [Le défi de l'historiographie moderne]. *American historical review* (Washington, D.C.), vol. 8, p. 1-24.
- Bar-Lev, M. ; Katz, Y. J. 1991. « State-religious education in Israel : a unique ideological system » [L'éducation religieuse publique en Israël : un système idéologique exceptionnel]. *Panorama* (Brunswick, Allemagne), vol. 3, n° 2, p. 94-105.

- Cremin, L. 1982. *American education : the national experience* [L'éducation américaine : l'expérience nationale]. New York, HarperCollins.
- Don-Yehiya, A. 1993. « The book and the sword : the nationalist Yeshivot and political radicalism » [Le livre et l'épée : les yeshivas nationalistes et le radicalisme politique]. Dans : Matry, M. T. ; Appleby, P. S. (dir. publ.). *Accounting for fundamentalism*, p. 264-302. Chicago, Illinois, University of Chicago.
- Gross, Z. 1997. « Agents of Jewish education : their significance and influence in the religious components of Jewish identity of secular kibbutz youth » [Les agents de l'éducation juive : leur importance et leur influence dans les composantes religieuses de l'identité juive des jeunes laïques des kibboutz]. *Panorama* (Brunswick, Allemagne), vol. 9, n° 2, p. 125-136.
- . 2001. « My mind is my God : images of God and self-definition » [Mon esprit est mon Dieu : images de Dieu et autodéfinition]. Dans : Ziebertz, H. G. (dir. publ.). *Imagining God : empirical explorations from an international perspective*, p. 171-190. Londres, Lit Verlag.
- Kleinberger, A. F. 1969. *Society, school and progress in Israel* [Société, école et progrès en Israël]. Londres, Pergamon Press.
- Livesly, W. J. ; Mackenzie, K. R. 1983. « Social roles in psychotherapy groups » [Les rôles sociaux dans les groupes de psychothérapie]. Dans : Dies, R. R. ; Mackenzie, K. R. (dir. publ.). *Advances in group psychotherapy, monograph I*, p. 117-135. New York, NY, International Universities Press.

Langue originale : anglais

Rukhsana Zia (Pakistan)

Actuellement membre de la délégation du Pakistan auprès de l'UNESCO, professeur d'université depuis 1974, est spécialisée dans la formation professionnelle permanente du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. Elle s'est intéressée en particulier aux questions d'éducation et de genre et s'est activement impliquée dans ces domaines en participant à la formulation de politiques aux niveaux provincial, national et international. Elle a représenté le Pakistan à l'ONU et dans d'autres instances internationales à diverses occasions. Auteure de nombreux articles et publications sur l'enseignement supérieur, les femmes et le genre, la formation professionnelle, elle a conduit des recherches-actions en matière d'alphabétisation, d'éducation et de prise en charge de la petite enfance, et de mobilisation communautaire. Courriel : rukhsana.zia@wanadoo.fr

ÉDUCATION ET RELIGION : LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE

RELIGION ET ÉDUCATION

AU PAKISTAN : TOUR D'HORIZON

Rukhsana Zia

Introduction

Le Pakistan est né en 1947 de la volonté des nationalistes musulmans d'établir un foyer distinct pour leurs coreligionnaires dans le sous-continent indien. En 1973, la troisième constitution institue officiellement le Pakistan comme État islamique. L'islam est la religion de 97 % de la population, pourtant très hétérogène sur le plan ethnique et linguistique. Sur le plan culturel, le pays se caractérise par une très grande diversité, d'où n'émerge aucune dominante particulière. La religion donne parfois lieu à toutes sortes d'interprétations qu'expliquent surtout l'ignorance et l'analphabétisme généralisés, et elle se perpétue dans certains cas sous forme de normes (CESAP, 1997, p. 3) ou de pratiques socioculturelles acceptables telles que les meurtres d'honneur (Zia, 2000). Les influences hindoues et britanniques affleurent partout, notamment dans les coutumes du mariage, de la dot ou du divorce. On ne peut donc guère parler d'une culture pakistanaise au singulier, encore moins d'une culture islamique. Depuis une dizaine d'années, une identification avec l'idéologie islamique se fait jour dans tous les domaines de la vie sociale, qu'il s'agisse du droit, des traditions culturelles, de l'éducation ou même des pratiques économiques. Pour autant, et quoi qu'en disent certains, le droit pénal aussi bien que constitutionnel du pays demeure essentiellement laïque dans sa forme, son contenu et sa portée (Hassan, 2002, p. 264). La tâche d'édification de la nation qui incombe au système éducatif est d'autant plus grande que

les indicateurs du développement humain (Haq, 1997, p. 25-51 ; SPDC, 2000), et plus encore les indicateurs sexospécifiques, (Zia, 1998) sont faibles. L'éducation religieuse est un élément important du système éducatif du pays. Le présent article retrace l'évolution de la politique d'éducation religieuse telle qu'elle se dégage des plans et politiques d'éducation du pays, mais ne cherche pas à déterminer si les objectifs énoncés sont en passe ou non d'être mis en œuvre ou réalisés dans le système d'éducation formelle. Il définit le rôle joué au fil du temps par la mosquée, les écoles de mosquée, *madrassas* et *maktabs*, compte tenu en particulier des initiatives du gouvernement en matière d'éducation religieuse. Il aborde brièvement la question de l'éducation en islam mais sans s'interroger sur l'efficacité avec laquelle cette conception est traduite sous forme de stratégies d'enseignement et d'apprentissage à l'école et/ou en dehors et sans chercher à en dresser un bilan. Enfin, compte tenu des événements tragiques que le monde a connus récemment, l'article s'efforce d'établir l'existence éventuelle d'une ferveur religieuse extrémiste dans le système éducatif du pays et d'en déterminer l'ampleur bien que la recherche de toutes les causes probables de ce phénomène sorte du cadre de la présente étude.

Le système éducatif

Aux termes de la Constitution, l'éducation primaire est gratuite et obligatoire pour tous les enfants mais il s'agit là d'un objectif qui reste à atteindre. Les divers niveaux du système éducatif ont connu une croissance inégale, ce qui a entraîné une inversion de la pyramide (Zia et Williams, 1997, p. 124), dont le sommet (enseignement supérieur) est trop développé par rapport à la base (enseignement primaire). Le taux d'alphabétisation est très faible (47 %), à l'image du taux de scolarisation. Des disparités en matière de niveau, d'accès, de perspectives et de participation selon la catégorie sociale (riches/pauvres), le lieu de résidence (zone rurale/zone urbaine) et par le sexe (garçon/fille) assombrissent ce tableau peu brillant. Entre l'insuffisance des crédits alloués à l'éducation par le gouvernement (près de 3 % du PNB) et un taux de natalité galopant, la généralisation de l'enseignement primaire demeure un objectif difficile à atteindre dans un proche avenir. La qualité est un facteur de différenciation entre les établissements scolaires. Elle établit une nette séparation entre l'enseignement privé et l'enseignement public. Le premier n'est accessible qu'à une minorité et dispense essentiellement un enseignement de type occidental, élitiste, creusant encore plus les inégalités en matière de perspectives d'emploi et de qualité de vie entre les diplômés des deux systèmes (Zia, 1999, p. 120). En fait, dès 1970, le gouvernement savait qu'il existait trois

catégories d'établissements, publics, privés et religieux (généralement appelés *madrassas/maktabas*), qui dispensent divers types d'enseignement de différents niveaux (GoP, 1970a, p. 155). Voyant que le secteur public éprouvait des difficultés à faire face à la poussée démographique et à des abandons scolaires massifs, le gouvernement a dû reconnaître et encourager activement le rôle joué par le secteur privé et les organisations non gouvernementales/société civile en matière d'éducation. C'est ainsi que les écoles de mosquée (écoles rattachées aux mosquées) et les autres écoles religieuses telles que les *maktabas* (écoles religieuses dispensant un enseignement primaire) et les *madrassas* (écoles religieuses dispensant un enseignement secondaire et supérieur) ont commencé à se développer lentement, mais régulièrement, jusqu'à prendre une proportion considérable. La langue d'instruction est une question qui n'a pas été résolue au fil des ans, le gouvernement hésitant entre l'anglais et l'ourdou. Les établissements publics utilisent cette dernière langue tandis que les établissements privés ont recours à l'anglais, ce qui n'a pas manqué, avec le temps, de créer une autre fracture sociale.

La Commission de planification élabore un plan quinquennal dans lequel elle recommande les principales orientations pour les divers secteurs de l'économie ainsi que les crédits à allouer en conséquence. L'éducation est considérée, aux fins de la mise en œuvre, comme relevant de la compétence des provinces. La Fédération en définit les politiques, programmes et objectifs, tandis que les provinces mettent au point les cursus, plans d'études et manuels scolaires, conformément aux orientations approuvées. Les établissements privés et un système d'éducation non formelle géré principalement par la société civile et des organisations non gouvernementales complètent le système d'éducation publique formelle. L'éducation religieuse et l'éducation islamique, obligatoires dans le système d'éducation formelle jusqu'à la licence, reposent sur la récitation du Coran (*Quran nazira*) dans le primaire et l'étude du Saint Livre avec traduction dans le deuxième cycle du secondaire. Mais ce sont surtout la famille et la communauté qui (de façon formelle ou non formelle) jouent un rôle central dans l'instruction religieuse. Le gouvernement a mis l'accent sur cette éducation, y voyant fondamentalement un élément unificateur pour la construction d'une « société démocratique, tolérante et juste, conforme au projet fondateur du Pakistan » (GoP, 1970a, p. 15). Le document d'orientation de 1970 jugeait souhaitable de prendre « des dispositions appropriées pour que les enfants de diverses communautés non musulmanes reçoivent une instruction dans leur religion » (*Ibid.*, p. 15). Mais rien de tel n'était prévu dans le système public, sous prétexte qu'il n'y avait pas assez d'enseignants ou d'élèves. En revanche, les non-musulmans doivent obligatoirement suivre un cours d'études pakistanaïses.

Conception de l'éducation en islam

Le mot « islam » signifie « soumission, abandon » à la volonté d'*Allah* (Dieu). En fait, le mot « religion » n'est pas celui qui convient le mieux pour désigner l'islam ; le mot « *din* » (signifiant code de vie) serait préférable (Conseil de l'Europe, 1972, p. 54). Ainsi, l'islam est une foi en même temps qu'un code de conduite complet, qui n'établit pas de séparation entre affaires religieuses, sociales, économiques et politiques. Cela signifie que toutes les actions pieuses, apparemment séculières, que l'on accomplit dans la vie quotidienne pour soi-même, sa famille ou la communauté, sont en fait considérées comme des actes d'adoration, susceptibles de récompense. La plupart des philosophes font bien sûr une distinction très nette entre éducation musulmane traditionnelle et éducation laïque. L'islam s'oppose vigoureusement à cette façon de voir des philosophes occidentaux, qui considèrent la religion comme une affaire personnelle. La foi est donc l'axe autour duquel tourne la vie, et la religion le dénominateur commun, quel que soit le domaine d'apprentissage (Al-Jamali, 1998, p. 167). Pour dispenser une éducation islamique, il faut commencer par comprendre les implications éducatives susmentionnées. La notion d'éducation, comme diverses autres notions, est inscrite dans le Coran et illustrée par la vie du Prophète (*sunna*) et ses paroles/dits (*hadith*).

Le Coran glorifie le savoir et l'apprentissage, sachant que Dieu est le maître ultime. Les êtres humains ont été élevés au-dessus de toutes les créatures de Dieu en raison de leur capacité de connaissance. Les musulmans doivent apprendre à lire et à écrire, de sorte qu'il n'y a pas place pour l'analphabétisme dans une société musulmane. L'existence d'un système éducatif est donc un élément constitutif de cette société (Ahmad, 1997, p. 238). Fondée sur une conception intégrée, harmonieuse et dynamique de l'existence, l'éducation musulmane incite par essence à rechercher l'excellence dans les domaines spirituel, moral, social et intellectuel. En voici les principaux objectifs :

Apprendre à l'homme (l'individu) à connaître sa place dans la création et les responsabilités de chacun dans la vie ; lui apprendre à connaître les relations sociales et les responsabilités qui lui incombent dans l'ordre social humain ; lui apprendre à connaître la création (nature), l'aider à comprendre la sagesse du Créateur telle qu'elle se manifeste dans Sa création, lui donner les moyens de mettre en valeur la nature et d'en tirer profit ; et lui apprendre à connaître le Créateur de la nature et l'inciter à L'adorer (Al-Jamali, 1998, p. 140).

Conformément au Coran, plusieurs méthodes d'éducation ont été proposées, ouvrant la voie à diverses méthodes efficaces et appropriées, axées sur la participation et l'action ; l'observation et l'enquête ; l'exemple et l'amitié ; les leçons de l'histoire ; le dialogue

rationnel ; le questionnement ; le recours aux proverbes, paraboles et comparaisons ; la rhétorique ; la récompense et la punition ; le repentir et le pardon.

L'éducation religieuse dans les politiques nationales

On trouvera ci-après un aperçu des tendances des dernières années telles qu'elles ressortent de divers plans et politiques du gouvernement, à commencer par le rapport de la Commission de l'éducation nationale de 1959. Ce rapport confère à l'éducation religieuse un rôle d'« humanisation » (MoE, 1959, p. 209), en lui assignant comme objectifs entre autres d'« inculquer la tolérance », d'« abattre les barrières entre les êtres humains », afin d'instaurer « à terme la fraternité universelle des hommes ». L'éducation islamique vise principalement à développer la dimension morale et spirituelle de l'être humain, qui se trouve ainsi paré pour contribuer à la « fraternité humaine » (*Ibid.*, p. 209). La religion est qualifiée de facteur d'unification politique et sociale dans ce document, qui recommande que l'éducation islamique soit obligatoire pour les élèves musulmans dans l'éducation de base, préparant ainsi le terrain pour l'introduction de cette matière dans l'éducation formelle.

L'ÉDUCATION RELIGIEUSE DANS LES PLANS QUINQUENNAUX

Depuis 1955, neuf plans quinquennaux se sont succédé avec une interruption de quelques années entre 1975 et 1978. L'éducation et la formation, auxquelles on consacre quelques pages à peine dans les deux premiers plans, font l'objet d'un chapitre à part entière à compter du troisième plan (1965-1970). En même temps qu'il définit les objectifs éducatifs aux fins de la croissance nationale, le troisième plan affirme la nécessité de « mettre le patrimoine culturel et spirituel du pays en harmonie avec le monde contemporain » (GoP, 1965, p. 211), mais sans entrer dans les détails.

Le quatrième plan (1970-1975) est peut-être le premier document de planification à identifier les trois catégories d'établissements scolaires et à souligner l'écart considérable qui les sépare. C'est aussi le premier à recommander les mesures (GoP, 1970*b*, p. 155) à prendre pour combler cet écart et pour faciliter en outre le passage des élèves d'un type d'établissement à un autre. Le plan formule des recommandations claires en faveur de l'éducation islamique dans les écoles. Pour les non-musulmans, il souscrit à l'idée d'un enseignement portant sur leur propre religion. Il prône en outre le renforcement des départements d'études islamiques dans les universités afin de former des dirigeants aptes à

assurer le progrès et l'unité du pays. Quant au sens à donner au mot « aptes » dans la pratique, le document ne le précise pas.

Le cinquième plan quinquennal (1978-1983) réitère les objectifs généraux de l'éducation formulés dans les plans précédents et en impute la non-réalisation à l'inexécution des plans en question. Afin de développer l'éducation primaire, il alloue en outre des fonds pour l'ouverture d'écoles dans les mosquées.

Le chapitre consacré à l'éducation dans le sixième plan quinquennal (1983-1988) commence par dresser un bilan sombre des 35 années précédentes, dont les résultats, exception faite du deuxième plan, sont jugés tout à fait « insuffisants » (GoP, 1983, p. 301). Pour remédier au faible taux de scolarisation dans le primaire, le recours aux écoles de mosquée est présenté comme une solution novatrice. Dans le secondaire, le plan souligne la nécessité de « bien » comprendre les principes islamiques, entre autres choses, mais sans préciser comment traduire cette consigne dans les cursus des élèves.

Le septième plan quinquennal (1988-1993) relève les insuffisances chroniques de la scolarisation dans le primaire et indique la nécessité d'une participation active du secteur privé. Il fixe un objectif ambitieux : avant « 1992-1993, tous les enfants âgés de cinq ans et plus auront accès à une école primaire ou de mosquée » (GoP, 1998, p. 182). L'instruction islamique est mise en avant dans tous les domaines de l'éducation afin de « renforcer la foi dans l'islam... » (*Ibid.* p. 199), l'accent étant clairement mis sur la nécessité de vivre selon les préceptes de la religion.

Comme les plans précédents, le huitième plan quinquennal (1993-1998) prône une généralisation de l'enseignement primaire et recommande de faire appel à la fois aux écoles de mosquée et aux organisations non gouvernementales, propageant l'éducation non formelle afin de lutter contre les faibles taux de scolarisation dans le pays (GoP, 1994, p. 307).

Éducation religieuse et politiques d'éducation

En mars 1970, le gouvernement publie un document sur la « nouvelle politique d'éducation », dans lequel il reconnaît aux *maktabs* et aux *madrassas* un rôle de pourvoyeurs d'éducation. Il estime le nombre de ces établissements à près de « 700 pour les *maktabs* et à quelques-uns pour les *madrassas* » (GoP, 1970, p. 14), dans ce qui constituait alors le Pakistan occidental. Le document consacre une sous-section à l'éducation dispensée par les *madrassas* et une autre à l'éducation religieuse, soulignant le caractère distinct de chacune. Dans l'enseignement supérieur, il propose de renforcer les départements d'études islamiques afin de

former des diplômés « très versés dans les affaires religieuses mais aussi tout à fait à la hauteur des défis du monde moderne » (*Ibid.*, p. 15).

La partition du pays en 1971 a conduit à formuler une autre politique d'éducation. Le document de politique d'éducation de 1972-1980 fait date en affirmant que le « statu quo sera maintenu en ce qui concerne les établissements dispensant une instruction exclusivement religieuse, tels que les *maktabs* et les *madrassas*, gérés par les musulmans, et les établissements analogues relevant de toute autre confession » (GoP, 1972, p. 37). Toutes les institutions religieuses (qu'elles soient musulmanes ou non) reçoivent ainsi l'ordre de se conformer aux directives gouvernementales régissant les établissements privés. Le soin d'inculquer les attitudes religieuses appropriées est confié aux parents et à l'éducation domestique. Dans les faits, cette politique est fondamentalement plus laïque que celles qui l'ont précédée ou suivie. La proposition de recourir aux médias (radio et télévision) pour transmettre le Coran avec sa traduction montre que l'on avait conscience de la nécessité d'éduquer les masses qui, pour l'essentiel, en étaient réduites à lire et réciter le Coran en arabe, sans vraiment en comprendre le sens ou la teneur. Malheureusement, le document d'orientation passe sous silence la question de la réorganisation des écoles religieuses privées indispensable pour unifier les diverses filières du système éducatif.

Dans la politique nationale d'éducation et le programme de mise en œuvre de 1979, le gouvernement réaffirme le rôle des écoles de mosquée. Il souligne la nécessité d'enseigner la langue arabe afin que le sens du Coran devienne accessible aux masses éduquées. La création de centres d'étude de l'arabe a été anticipée dans plusieurs (30) villes et des financements provenant de « pays musulmans amis » (GoP, 1979, p. 49) ont été promis pour les centres et les matériels didactiques. Le gouvernement montre qu'il a conscience des difficultés à parvenir à un consensus sur une révision des programmes d'études qui satisfasse à la fois les *oulémas* (docteurs de la loi) du pays et le Conseil de l'idéologie islamique, car il n'est pas rare qu'entre différentes écoles de pensée les avis divergent sur certaines questions. La situation des *maktabs* et des *madrassas* s'est améliorée et une équivalence des diplômes, notamment de l'enseignement supérieur tels que les « masters », a été mise au point.

Le document de politique nationale d'éducation de 1992, qui consacre un chapitre particulier à « l'éducation religieuse et morale », met nettement l'accent sur l'éducation islamique et sur le rôle important qu'elle joue dans l'inculcation des valeurs éthiques et morales (GoP, 1992, p. 13). C'est le premier document d'orientation dans lequel le gouvernement se déclare peu satisfait de la vision étriquée que la science et la technologie donnent du monde, jugée insuffisante pour le plein épanouissement intellectuel et moral des

jeunes. Le document proclame que l'islam est le seul moyen de construire une société musulmane vraiment égalitaire. Mais il ne préconise pas d'ignorer les « autres » conceptions ni de promouvoir la seule éducation islamique. Il attire l'attention sur des modes d'éducation informels tels que le recours aux médias (télévision, médias électroniques) et le rôle qu'ils jouent hors de l'école dans la formation de la personnalité, l'acquisition de hautes qualités morales et le développement sociétal conformément aux préceptes du Coran et de la Sunna.

Se situant dans le prolongement de cette politique, la politique nationale d'éducation, « IQRA » — 1998-2010, oppose nettement l'idéologie islamique à l'« autre » idéologie. En même temps, elle fait appel à des versets du Coran pour indiquer un mode de pensée critique et judicieux fondé sur la douceur, la bienveillance et l'écoute (GoP, 1998, p. 11). Elle met en outre l'accent sur la nécessité d'intégrer les écoles religieuses et les écoles modernes. Il s'agissait là d'un pas important et il fut décidé de créer un conseil distinct chargé d'intégrer tous les établissements qui le désiraient dans le système principal d'éducation publique. Des incitations sous diverses formes — ressources financières, impression de manuels scolaires, formation d'enseignants, accès à l'enseignement supérieur, équivalence des diplômes, facilités et conditions de faveur accordées aux élèves — ont été offertes aux établissements rattachés.

Rôle des mosquées, des *madrassas/maktab*s et des écoles de mosquée

Les mosquées ont toujours été des lieux de culte et d'éducation. Le Prophète a utilisé la première mosquée de Médine pour instruire ses compagnons. C'est d'ailleurs l'institution éducative de la mosquée qui, à l'origine, a aidé la société arabe à passer du stade primitif où la tradition orale était dominante au stade développé fondé sur les textes écrits (Nashabi, 1980, p. 67). Au fil des siècles, les mosquées ont continué à faire fonction d'institutions éducatives, tandis que d'autres structures se développaient parallèlement pour dispenser une éducation élémentaire et, au début du XVIII^e siècle, des *madrassas* ont été créées dans tout le Moyen-Orient. Toutes les autres institutions complétaient les mosquées et avaient leur importance dans la mesure où elles témoignaient de la volonté de l'État d'éduquer la population à grande échelle. On peut dire que le *maktab* correspondait à l'école primaire, la *madrassa* à l'école moyenne et la mosquée, au sommet du système, était l'équivalent d'une université d'éducation musulmane (Al-Attas, 1979). Dans le sous-continent indien, la mosquée a conservé son rôle éducatif traditionnel (UNESCO, 1993) avant et pendant le règne des

Moghols. On dit qu'avant l'arrivée des Britanniques, le taux d'analphabétisation était très élevé dans le sous-continent, atteignant selon certains jusqu'à 90 % de la population (Khan, 1981, p. 38-39). Durant la colonisation, la mosquée a été dépouillée de son rôle éducatif (*Ibid.*, p. 25 ; GoP, 1979, p. 8 ; Al-Jamali, 1998, p. 179) et le taux d'alphabétisation des musulmans du sous-continent s'est alors effondré. Par réaction à la domination britannique, l'éducation relativement libérale dispensée par les *madrassas* s'est muée en doctrine anti-occidentale, débouchant sur un rejet de toutes les études non religieuses (ICG, 2002, p. 5), qui a peut-être eu tendance à persister dans certains établissements.

La constitution du Pakistan voit dans la mosquée un lieu d'apprentissage et lui assigne un rôle de centre de perfectionnement social, moral et économique de la communauté. Les mosquées font partie du paysage de la moindre concentration urbaine ou humaine du pays. Il est d'usage de veiller à ce que tous les enfants apprennent à lire le Coran à la maison ou à la mosquée, essentiellement auprès de l'*imam* (responsable de la mosquée). Mais il y a un gros inconvénient à apprendre à lire le Coran, surtout si l'on veut enseigner la religion et les valeurs qu'elle véhicule. Le Coran est enseigné en arabe et la plupart des enfants et des adultes apprennent à reconnaître et à réciter le texte sans en comprendre le sens. Ainsi, tout espoir d'inculquer des valeurs religieuses par la récitation ou la lecture du Coran est vain. La mosquée recèle d'immenses potentialités en tant que centre communautaire. Les prières du vendredi drainent l'ensemble de la population masculine, adolescente et adulte de la région (dans la plupart des autres pays, les mosquées sont fréquentées à la fois par les hommes et les femmes). Le sermon du vendredi, prononcé par l'imam après la prière, est essentiellement un entretien sur un point particulier de la religion. Le contenu et la qualité de cet entretien dépendent des compétences intellectuelles et de l'aptitude à communiquer de l'imam. En général, celui-ci n'est pas très au fait des questions non-religieuses ; il sait lire et réciter le Coran, appris en général par cœur sans maîtrise de la langue arabe ni du contexte dans lequel ce texte a été rédigé. Ainsi, la plupart des gens n'ont aucun moyen de comprendre les injonctions coraniques autrement qu'à travers l'optique de l'imam.

Conscient du rôle efficace que les mosquées étaient susceptibles de jouer dans la campagne d'alphabétisation générale, à la fin des années 70, le gouvernement s'est attaché à promouvoir l'ouverture de nouvelles écoles de mosquée et le renforcement de celles qui existaient déjà. L'idée de ces écoles aux équipements rudimentaires (locaux, bâtiments, tapis au sol, eau potable disponible), avec l'imam pour enseignant, des parents désireux d'y envoyer leurs enfants (filles et garçons), ne manquait pas de mérite. Mais certains y répugnent encore, qui redoutent la violation du caractère sacré du lieu, l'acceptation d'enfants de

différentes obédiences, l'encombrement, la perturbation pendant les prières, etc. La politique de 1979 proposait d'ouvrir des écoles de mosquée dans les zones dépourvues d'école primaire et à la fin des années 90 le nombre des écoles de mosquée avait considérablement augmenté dans le secteur public (NEMIS, n.d., p. 1). Les administrations provinciales ont été chargées de créer ces écoles. C'est la première fois que l'on donnait des instructions pédagogiques et administratives détaillées, ainsi que des allocations précises de ressources pour les écoles de mosquée et que les élèves issus de ces écoles étaient admis à faire des études secondaires dans le système d'éducation formelle. Le plan exploitait aussi l'idée que les mosquées sont des centres d'apprentissage tout au long de la vie en suggérant d'y organiser des cours pour les jeunes non scolarisés et les adultes. Il tablait avec optimisme sur la possibilité d'un engagement bénévole de la communauté et de ses membres instruits, aux côtés du gouvernement.

Les *maktabs* et les *madrassas*, comme les écoles de mosquée, ont régulièrement été considérés, dans les divers documents d'orientation et de planification, comme des moyens d'améliorer la situation éducative du pays. Au début des années 60, un plan de développement des *maktabs*, spécialement conçu pour les régions dépourvues d'écoles, a été lancé dans trois districts du Pakistan-Occidental. Malgré des débuts encourageants, l'expérience n'a pas été autorisée à se prolonger après 1972 et on ne dispose d'aucun rapport d'évaluation. Les *madrassas* délivrent des certificats équivalant à la licence et la maîtrise, mais l'enseignement de matières non religieuses n'y est pas pratique courante. Les *madrassas* ont pour autre grand inconvénient qu'elles enseignent les principes de leur propre école de pensée à l'exclusion des autres (Ahmad, 1997, p. 257). Malheureusement, les interprétations de certains enseignements islamiques varient considérablement selon les écoles de pensée et peuvent être très controversés, voire inconciliables. Cette situation peut virer à l'intolérance à l'égard d'autres systèmes de croyance et favoriser une culture de l'extrémisme dans l'esprit des élèves (ICG, 2002, p. 2).

Les années 80 sont marquées par un changement du contexte sociopolitique pakistanais (dû principalement à la guerre froide entre les superpuissances dans la région). Certains observateurs situent à cette époque la naissance d'un mouvement de *djihad* (guerre/lutte au nom de l'islam, à la fois physique et spirituelle) plus radical (Singer, 2001, p. 1). D'aucuns affirment que les racines de la culture *djihadiste* « plongent dans la guerre civile afghane des années 80, au moment où les États-Unis d'Amérique ont créé au Pakistan des camps destinés aux *moudjahidines* (combattants du *djihad*) afin de combattre les troupes soviétiques en Afghanistan » (Stern, 2001, p. 42), qu'ils ont financés et entraînés. L'idée d'un *djihad* contre

le communisme a été directement promue dans les années 80 grâce à un énorme projet de l'USAID, comportant la diffusion dans les camps de réfugiés afghans et les *madrassas* pakistanaïses de manuels scolaires spécialement conçus, qui prônaient les valeurs du *djihad* et une formation militante (ils ont été utilisés plus tard par les Talibans en Afghanistan et n'ont disparu des écoles afghanes que récemment). En même temps, le régime militaire du Pakistan a entrepris de mobiliser le soutien des groupes religieux du pays. À la faveur de cette politique du gouvernement encourageant le secteur privé à soutenir l'école publique et de changements politiques concomitants, de nombreuses *madrassas* ont vu le jour grâce aux fonds d'œuvres de bienfaisance islamiques, dans certains cas venus à ce qu'on dit d'autres pays. Leur nombre est ainsi passé de quelques centaines en 1970 (GoP, 1970a, p. 14) à plusieurs milliers en 2000 (45 000 selon Singer, 2001, p. 2 ; 5 000 selon Ahmad, 1997, p. 257). Les effectifs, les programmes d'études, les cursus et les équipements offerts aux élèves, entre autres choses, varient d'une école à l'autre. Bien que l'on ne dispose pas de données issues de travaux de recherche, on pense que l'enseignement dans la plupart de ces établissements consiste principalement à apprendre le Coran par cœur et dans certains cas à dispenser une éducation religieuse. Très peu apprennent à lire, écrire et compter ou proposent un cursus moderne (Stern, 2001, p. 42). Comme les services d'éducation publique ne suffisent pas à satisfaire les besoins du pays (IPS, 2002, p. 4), les pauvres se tournent vers les *maktabs* et les *madrassas*. Dans certains cas, ces établissements proposent aussi gratuitement, la pension, les repas, des vêtements, les livres et parfois même paient la famille, à titre incitatif. On estime, cependant, qu'un très petit nombre d'entre eux, de 10 à 15 %, font la promotion d'idéologies extrémistes (Stern, 2001, p. 42 ; Singer, 2001, p. 3). Même si d'aucuns soutiennent que ces *madrassas* forment des individus enclins au sectarisme et au *djihad* (ICG, 2002, p. i), on ne peut nier l'importance de leur rôle dans la vie sociale et religieuse du pays. Il faudrait mener des recherches pour vérifier l'affirmation selon laquelle l'influence des établissements radicaux a augmenté (Singer, 2001, p. 3). Le gouvernement actuel a pris des mesures applicables immédiatement pour réglementer l'ensemble du système des *madrassas*, unifier la situation notamment en les obligeant à se faire immatriculer ; en instituant des audits réguliers ; en réglementant les programmes d'études et les cursus ; en prohibant l'entraînement aux armes ; en offrant des équivalences avec l'éducation formelle ; en reconnaissant leurs certificats et diplômes ; en interdisant le financement étranger ainsi que l'accueil d'élèves et d'enseignants étrangers dont les papiers ne sont pas en règle. Il s'agit d'inculquer aux jeunes à la fois les nobles vertus de l'islam et les connaissances modernes nécessaires pour conduire le pays sur la voie du développement.

Conclusions et suggestion de pistes de recherche

La religion a été la raison invoquée pour créer un foyer distinct pour les musulmans du sous-continent, partant du principe que, contrairement aux autres religions, l'islam est non seulement un ensemble de rituels mais aussi un code de vie à part entière, avec toute une gamme de valeurs morales, spirituelles, sociales, culturelles, politiques, économiques et juridiques. Dès le début, dans toutes leurs proclamations publiques, les dirigeants politiques en particulier n'ont eu de cesse d'affirmer leur volonté de gouverner le pays conformément aux enseignements du Coran et aux dits et à la vie (consignés dans le *hadith* et la *sunna*) du Prophète, que la paix soit sur Lui. Les divers documents de planification et d'orientation en matière d'éducation reflètent largement cet engagement. Après les années 80, ces documents ont affirmé avec de plus en plus de force la vision globale du monde caractéristique de l'islam face à la vision étreinée des pays occidentaux et capitalistes, qui prend la forme de la « laïcité » dans leurs systèmes éducatifs. Certains groupes au Pakistan continuent de juger contestable le rôle de l'islam, surtout dans la sphère politique et culturelle, et tandis que les uns y voient un facteur d'unification, d'autres considèrent qu'il aliène les groupes régionaux et érode l'unité nationale. La façon dont l'islam a été utilisé ou devrait l'être en matière de politique et de gouvernance est au centre d'un vaste débat. On peut dire qu'au fil des ans les divers gouvernements se sont attachés à « islamiser » l'État, probablement pour détourner l'attention des masses des maux — incompetence, incurie, gabegie, dégradation de l'économie, pour ne citer que ceux-là — qui leur sont reprochés. Quoi qu'il en soit, ce mode de fonctionnement semble caractéristique des sociétés multiethniques, où les traditions ethniques (langues autochtones, religion nationale, arts traditionnels et folklore) sont utilisées comme instrument d'unification et stratégie de conservation de la situation de l'élite du pays (Cummings *et al.*, 1988, p. 6). C'est un fait que l'islam estime et révère le savoir et ceux qui le détiennent. Mais les éducateurs musulmans dans le monde ont beau dire, il n'est pas sûr que l'on ait réussi à traduire, dans les systèmes éducatifs de pays islamiques tels que le Pakistan, les buts, objectifs, contenus et méthodes d'éducation que prônent le Coran et la Sunna.

Dans ce pays, l'éducation religieuse et l'inculcation des valeurs religieuses incombent généralement à la famille, sous l'œil vigilant de la communauté et de la mosquée. Celle-ci joue un rôle important dans l'éducation religieuse des enfants, des jeunes et des adultes. L'enseignement du texte coranique et l'interprétation qu'en fait l'imam dans le sermon du

vendredi sont une occasion idéale d'éducation religieuse. Toutefois, le fait que ce soit une personne souvent ignorante des choses non religieuses qui assume ces tâches fait douter de l'efficacité de ce mode d'éducation. Si l'on considère entre autres qu'il n'y a ni qualification requise ni critère établi pour être imam, que le sermon n'est régi par aucune disposition ni règle établie, on se rend compte que les choses sont pour beaucoup laissées au hasard. C'est un domaine où le gouvernement doit absolument intervenir, surtout s'il veut exploiter au mieux les possibilités offertes par les mosquées, notamment aux fins de l'éducation des adultes. La mosquée offre, entre autres, la possibilité de dispenser aux masses une éducation religieuse informelle et s'intègre bien dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. Le gouvernement n'a pris aucune initiative à cet égard, mais une étude approfondie est nécessaire avant que l'on puisse juger de l'utilité et de l'efficacité de ce mode d'apprentissage.

La famille et la communauté jouent un rôle traditionnel dans l'éducation religieuse, mais l'État a commencé, dès 1970, à prendre une part dans cette activité. À la fin des années 70, voulant à tout prix améliorer le taux d'alphabétisation du pays, le gouvernement s'est intéressé au rôle que les écoles religieuses traditionnelles étaient susceptibles de jouer parallèlement au système d'éducation formelle. Soucieux de trouver des alliés pour entreprendre cette tâche gigantesque, le gouvernement s'est aussi tourné vers le secteur privé. Cette tendance a pris de l'ampleur dans les années 80 et 90. Comme toute option, celle-ci présente à la fois des avantages et des inconvénients. Il appartient à l'État de définir les modalités (articulations ou système parallèle) de collaboration entre les deux types d'éducation, traditionnelle et moderne, afin d'assurer la même éducation à tous. Des procédures de suivi et de réglementation appropriées n'ont pas été établies. De plus amples travaux de recherche sont nécessaires pour mesurer le degré d'efficacité de l'éducation religieuse par rapport aux objectifs définis dans les documents de planification et d'orientation. Il ne serait pas surprenant que ces travaux montrent que les objectifs fixés à cet égard n'ont pas été atteints, puisque le gouvernement ne cesse de critiquer les divers plans et politiques, totalement incapables d'assurer la réalisation de la plupart des objectifs visés en matière d'éducation.

L'éducation de base de l'ensemble de la population, objectif qu'il n'a pas réussi à concrétiser même après 50 ans d'indépendance, demeure de loin le besoin le plus vital du pays. On comprend dès lors que voulant tirer le meilleur parti possible des infrastructures existantes, des gouvernements successifs aient à plusieurs reprises tenté de faire appel aux écoles religieuses. Les responsables politiques ont voulu, à titre de stratégie, résoudre le

problème de l'éducation en réactivant les institutions et les structures autochtones. Il est certes remarquable de voir que plusieurs communautés et groupes ont dans l'ensemble créé ces institutions de leur propre initiative dans le cadre de la politique officielle de participation de la population. Ce n'est pas un hasard si celui qui connaît le Coran sait aussi lire l'ourdou puisque l'arabe et l'ourdou (la langue nationale) ont un alphabet et une phonétique semblables. Voulant à tout prix accroître les effectifs scolarisés à partir de 1975, le gouvernement a explicitement encouragé le secteur privé à participer activement à l'éducation dispensée à tous les niveaux. L'idée d'utiliser les écoles de mosquée pour développer l'éducation et l'alphabétisation est méritoire, mais de sérieuses recherches restent à entreprendre pour identifier les problèmes éventuels et définir les moyens efficaces de les résoudre. Un programme d'études bien établi, une méthodologie d'enseignement, des enseignants qualifiés, un système d'évaluation et une équivalence avec l'éducation formelle, ainsi que l'implication de la population, tels sont quelques-uns des éléments indispensables au succès de l'entreprise. Viennent ensuite les questions d'équité, de pertinence, de coût-efficacité, les aspects économiques, l'appropriation par la population et l'apprentissage tout au long de la vie, entre autres, qui doivent aussi être clairement définis. Le gouvernement avait conscience du caractère disparate de l'instruction dispensée par les différents types d'établissements éducatifs (publics, privés et religieux), mais il n'a pas su rationaliser les procédures de surveillance et d'évaluation continues de ces établissements. Que la qualité de l'éducation dispensée par les écoles religieuses laisse beaucoup à désirer n'est guère fait pour surprendre, puisque la qualité de l'éducation offerte par l'école publique en général a toujours été considérée comme une gageure dans tous les plans et politiques d'éducation du gouvernement.

Les écoles de mosquée, les *madrassas* et les *maktabs*, et en fait toutes les écoles religieuses sont ancrées dans l'histoire du pays et font partie du patrimoine du savoir islamique. Elles existent depuis les tout premiers temps de l'islam et ont survécu dans les pays et les régions au fil des siècles, évoluant avec le temps et les circonstances. Dans le sous-continent, celles qui ont survécu à l'affaiblissement du système d'éducation traditionnelle induit par certaines politiques de l'époque de domination britannique étaient peut-être animées d'un ardent désir de liberté. Nul n'ignore en fait que les *oulémas* (érudits/chefs religieux) ont joué un rôle important dans le mouvement d'indépendance du sous-continent. Telle est peut-être bien l'origine du zèle religieux de certains établissements traditionnels qui ont survécu à ce jour, mais de plus amples travaux de recherche seraient nécessaires pour étayer cette affirmation.

Les années 80 correspondent à une époque où le régime militaire recherchait une légitimité, utilisant parfois la religion comme instrument pour promouvoir son projet politique. Il est fort possible que de nombreux facteurs internes (par exemple, l'analphabétisme généralisé et l'incapacité du gouvernement d'améliorer l'éducation ont conduit à ouvrir les bras à l'école privée) et externes (guerre froide dans la région) se soient combinés pour entraîner une modification de l'*ethos* des *madrassas*. Autrefois, le discours *djihadiste* et l'extrémisme n'avaient jamais fait partie du programme d'études normal de la *madrassa* (ICG, 2002, p. 13), mais à cause de divers facteurs (internes et externes), celle-ci a peut-être acquis une dynamique propre, échappant à ses promoteurs. Une étude plus poussée est nécessaire pour établir les raisons et paramètres exacts de ce phénomène. Le fait que ces institutions, dont le nombre et peut-être l'influence se sont considérablement accrus, et qui échappent au contrôle de l'État, puissent avoir un impact négatif sur la dimension sociologique du pays, comme l'affirme Stern (2002) (en donnant une image rigide, étreinte, guidée de l'islam ; en devenant des pépinières de violence ; en créant un système de service social parallèle moins bien disposé à l'égard de la réglementation nationale, voire même se substituant à l'autorité de l'État et détournant la loyauté à son égard ; en exerçant un effet négatif sur les perspectives économiques du pays par la formation d'individus prétendument « instruits » qui, en fait, ne sont pas équipés pour faire face au monde réel du travail) est plausible. Certes, les écoles religieuses sont des pôles de philanthropie individuelle et collective au Pakistan et assument de nombreuses fonctions sociales utiles (ICG, 2002, p. 3), mais le type et le contenu de l'éducation qu'elles dispensent constituent le principal sujet de préoccupation. La question demeure de savoir si l'adjonction de matières non religieuses produira, comme on le souhaite, plus de tolérance et de fraternité universelle, par exemple. Sont-ce les écoles religieuses en général ou l'éducation religieuse en soi qui suscitent des tendances extrémistes chez les élèves ? Il faut bien sûr considérer la question sous un plus grand angle et dans un cadre plus large. Il va sans dire qu'il faut commencer par accumuler des données fiables et crédibles. Le gouvernement est aujourd'hui conscient des immenses défis, y compris ceux évoqués plus haut, auxquels il doit faire face. L'attention du monde est tournée vers ces établissements d'éducation religieuse, obligeant le pays à appliquer des mesures strictes pour les ramener sous le contrôle de l'État. Des efforts dans ce sens ont déjà été faits dans le passé sans grand succès, mais le plan actuel comprend des mesures incitatives sous forme de financement public et de formation des enseignants. Il sera sans doute difficile de réglementer et de contrôler certaines régions du pays (telles que les zones tribales). Il faudra faire preuve d'une volonté politique très forte et exercer une pression constante pour

assurer la réalisation de tous ces objectifs. Il faudrait réfléchir à une approche novatrice, multiforme (associant gouvernement, organisations non gouvernementales, fondations) qui permette d'intégrer l'enseignement de l'islam et l'éducation moderne. Inutile de dire que cette approche devra s'inscrire dans une perspective à long terme et satisfaire aussi aux aspirations de la population pakistanaise.

D'aucuns craignent que l'accent mis sur l'éducation religieuse en général et aussi sur l'éducation islamique au Pakistan, ne soit à l'origine de l'intolérance culturelle et religieuse de la population, laissée dans l'ignorance des autres religions. Comme le montrent les paragraphes précédents, cette façon de voir est peut-être trop simpliste et l'on peut en dire autant de certaines sociétés laïques, en soutenant que l'éducation laïque a produit des individus intolérants faute de leur avoir inculqué une éducation religieuse (Azria, 1991, p. 88). Il s'agit-là d'un domaine où il faut pousser plus loin l'étude et la recherche comparée, avant de pouvoir se prononcer de façon catégorique. Et pourtant, à un autre niveau, même si l'on accepte le phénomène dans sa forme extrême, l'éducation islamique inculque un système de valeurs qui n'est pas forcément étranger au monde contemporain. La plupart des recommandations faites par l'islam sur le plan personnel, social, économique et juridique coïncident en gros avec celles des sociétés laïques. La seule différence fondamentale réside dans le fait que là où l'État laïque exige la manifestation de ces valeurs en tant que devoirs, responsabilités, droits et obligations de l'individu et de la société, l'islam offre des récompenses (dans l'au-delà) pour les mêmes actes, mais exige qu'ils soient accomplis principalement dans le but explicite de plaire à Dieu. Il s'agit en fait de superposer la dimension spirituelle aux devoirs, droits et responsabilités de l'individu dans une société laïque. On peut dire que l'éducation religieuse islamique et l'éducation laïque ne sont pas antinomiques dans la pratique, la différence résidant dans l'esprit ou l'essence qui sous-tend l'acte. Mais on touche là à un autre domaine, qui mérite une étude plus approfondie.

Références

- Ahmad, M. 1997. Education [Éducation]. Dans : Raza, R. (dir. publ.). *Pakistan in Perspective 1947-1997*. Karachi, Oxford University Press.
- Al-Attas, S. M. 1979. « Aims and objectives of Islamic education » [Buts et objectifs de l'éducation islamique]. (Article non publié, présenté à l'Université du Roi Abdul Aziz, Djeddah, Arabie saoudite).
- Al-Jamali, M. F. 1998. « Islamic education » [L'éducation islamique]. Dans : Boudhiba, A. ; Al-Dawalibi, M. M. (dir. publ.). *Les différents aspects de la culture islamique — L'individu et la société en Islam*. Paris, UNESCO.
- Azria, R. 1991. « Religion and school education in a secular state : the French situation » [École et religion dans un État laïque : le cas de la France]. *Higher education in Europe* (Bucarest), vol. 16, n° 4, p. 88-97.
- CESAP. 1997. *Women in Pakistan : a country profile* [Les femmes au Pakistan : profil d'un pays]. New York, NY, Commission économique et sociale des Nations Unies pour l'Asie et le Pacifique.

- Conseil de l'Europe. 1972. *Religion in the school history textbooks in Europe* [La religion dans les manuels d'histoire en Europe]. Strasbourg (France), Conseil de coopération culturelle.
- Cummings, K. ; Gopinathan, S. ; Tomoda, Y. 1988. « The revival of values education » [La renaissance de l'éducation aux valeurs]. Dans : Cummings, K. ; Gopinathan, S. ; Tomoda, Y. (dir. publ.). *The revival of values education in Asia and the West*. Oxford (Royaume-Uni), Pergamon Press.
- Government of Pakistan (GoP). 1965. *The Third Five-Year Plan, 1965-1970* [Troisième plan quinquennal, 1965-1970]. Islamabad, Commission de planification du Pakistan.
- . 1970a. *The new education policy of the Government of Pakistan* [La nouvelle politique d'éducation du Gouvernement pakistanais]. Islamabad, Ministère de l'éducation et de la recherche scientifique.
- . 1970b. *The Fourth Five-Year Plan 1970-75* [Quatrième plan quinquennal 1970-1975]. Islamabad, Commission de planification du Pakistan.
- . 1972. *The Education Policy 1972-80* [La politique d'éducation 1972-1980]. Islamabad, Ministère de l'éducation.
- . 1979. *National Education Policy and the Implementation Programme*. [Politique nationale d'éducation et programme de mise en œuvre] Islamabad, Ministère de l'éducation.
- . 1983. *The Sixth Five-Year Plan 1983-88* [Sixième plan quinquennal 1983-1988]. Islamabad, Commission de planification du Pakistan.
- . 1988. *The Seventh Five-Year Plan 1988-93 and Perspective Plan 1988-2003* [Septième plan quinquennal 1988-1993 et plan en perspective 1988-2003]. Islamabad, Commission de planification du Pakistan.
- . 1992. *National Education Policy* [Politique d'éducation nationale]. Islamabad, Ministère de l'éducation.
- . 1994. *Eighth Five-Year Plan 1993-98* [Huitième plan quinquennal 1993-1998]. Islamabad, Commission de planification du Pakistan.
- . 1998. *National Education Policy 'IQRA' 1998-2010* [Politique nationale d'éducation « IQRA » 1998-2010]. Islamabad, Ministère de l'éducation.
- Hassan, F. 2002. « Religious liberty in Pakistan » [Liberté religieuse au Pakistan]. *Brigham Young University Law Review* (Provo, Utah), vol. 2, p. 283-299.
- Haq, M. 1997. *Human development in South Asia : 1997* [Développement humain en Asie du Sud 1997]. Karachi, Oxford University Press.
- International Crisis Group (ICG). 2002. *Pakistan : Madrassas, extremism and the military* [Pakistan : les madrassas, l'extrémisme et les militaires]. Bruxelles, International Crisis Group. (Rapport de l'ICG sur l'Asie n° 36.)
- Institute of Policy Studies (IPS). 2002. *Pakistan religious institutions : an overview* [Les institutions religieuses au Pakistan : aperçu]. Islamabad, Institute of Policy Studies. (IPS Task Force Report.)
- Khan, K. A. 1981. *The mosque schools in Pakistan : an experiment in integrating non-formal and formal education* [Les écoles de mosquée au Pakistan : une expérience d'intégration de l'éducation formelle et non formelle]. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (IIEP Occasional Paper)
- Mahmood, S. 1990. *Constitutional foundations of Pakistan* [Fondements constitutionnels du Pakistan]. Lahore, Jang Publishers.
- Ministère de l'éducation (MoE). 1959. *Report of the Commission on National Education* [Rapport de la Commission sur l'éducation nationale]. Islamabad, Ministère de l'éducation.
- Nashabi, H. 1980. « Educational institutions » [Institutions éducatives]. Dans : Serjeant, R. B. (dir. publ.). *The Islamic city*. Paris, UNESCO.
- National Educational Management Information Systems (NEMIS). n.d. *Pakistan : school education statistics 1998-1999* [Pakistan : statistiques de l'éducation scolaire 1998-1999]. Islamabad, Academy of Educational Planning and Management.
- Singer, P.W. 2001. *Pakistan's Madrassahs : ensuring a system of education not Jihad* [Les madrassas au Pakistan : assurer l'éducation et non le djihad]. Washington, Brookings Institute. (Analysis Paper, n° 14.)
- Social Policy and Development Centre (SPDC). 2000. *Social development in Pakistan* [Développement social au Pakistan]. Karachi, Oxford University Press.
- Stern, J. 2001. « Meeting with the mujahedeen » [Rencontre avec les moudjahidines]. *Bulletin of the atomic scientists* (Chicago, Illinois), vol. 57, n° 1, p. 42-49.
- UNESCO. 1993. *Regional Seminar of Experts on Quranic Schools and their Role in the Universalization and Renewal of Basic Education : Final Report, Khartoum Jan 20-24 1993* [Séminaire régional d'experts sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base : rapport final, Khartoum, 20-24 janvier 1993]. Paris, UNESCO.
- Zia, R. 1998. « The profile of the rural woman of Pakistan » [Profil des femmes rurales au Pakistan]. *Lahore Journal of Economics*, vol. 3, n° 1, p. 47-79.

- . 1999. « Equal opportunity and the education system in Pakistan » [Égalité des chances et système d'éducation au Pakistan]. *Lahore Journal of Economics*, vol. 4, n° 2, p. 119-126.
- . 2000. Violence against women in Pakistan : An overview [La violence contre les femmes au Pakistan : aperçu]. Communication présentée à la Conférence internationale sur la violence contre les femmes au Centre Innocenti, Florence, mai 2000.
- Zia, R. ; Williams, M. 1997. « Trends in policy making for the in-service education of lecturers in Pakistan, 1972-1993 » [Tendances en matière d'élaboration des politiques de formation en cours d'emploi des assistants au Pakistan, 1972-1993]. *Journal of Educational Research*, vol. 5, n° 2, p. 124-137.

Langue originale : français

Mireille Estivalèzes (France)

Historienne et sociologue des religions ; Doctorante à l'École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses, où elle termine une thèse de doctorat sur l'enseignement du fait religieux dans le système éducatif laïque français. Elle est membre du Groupe de sociologie des religions et de la laïcité (EPHE — CNRS) et Chargée de cours à l'Université catholique de Lille. Elle a contribué à l'ouvrage collectif *La laïcité a-t-elle perdu la raison ? L'enseignement sur les religions à l'école* (2001). Elle a publié, en collaboration avec Christian Defebvre, *Sagesses et religions du monde : cahiers de travaux pratiques classe de 6^e* (2001) ; *Les fêtes religieuses : cahiers de travaux pratiques classe de 5^e* (2002). Courriel : m.estivalez@free.fr

ÉDUCATION ET RELIGION : LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE

L'ENSEIGNEMENT

DU FAIT RELIGIEUX DANS

LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Mireille Estivalèzes

La France se singularise des autres pays européens par le fait qu'il n'existe pas dans son École de cours de religion. En effet, depuis les lois de laïcisation scolaire de la fin du XIX^e siècle, il n'est plus possible d'assurer l'instruction religieuse sur le temps scolaire et dans les locaux de l'école. Pourtant un siècle après ces lois, on assiste à l'émergence d'un débat social sur l'inculture religieuse des jeunes et les moyens d'y remédier. S'il ne s'agit pas de réintroduire des cours de religion, il se pose néanmoins de façon aiguë la nécessité de donner aux élèves une meilleure information sur les religions afin de les aider dans leur apprentissage du savoir et dans leur vie de citoyen.

Avant d'aller plus avant, il faut définir l'expression de « fait religieux », de plus en plus utilisé dans le débat social et qui s'est peu à peu substitué aux autres termes. Il désigne un fait social, une réalité humaine, insérée dans un contexte historique et géographique, mais il est aussi un fait scientifique, c'est-à-dire un objet que construit une science. Le fait religieux est donc un objet de connaissance, un moyen de compréhension de civilisations et de sociétés. Ce qui le caractérise, c'est qu'il est observable : « Le fait est un point de départ irréfutable. Le bouddhisme est arrivé au Japon au VIII^e siècle, c'est un fait. Les musulmans tiennent que Mohammed a été l'envoyé de Dieu et que le Coran est incréé, c'est aussi un fait¹. » Il a enfin

l'avantage de pouvoir être considéré comme un élément de culture, qu'on appréhende alors dans le champ des disciplines scolaires existantes.

Avant de préciser de quelle façon le fait religieux est pris en compte par l'École française, et d'évoquer les difficultés éventuelles que pose cet enseignement, il importe de rappeler d'une part le contexte français, caractérisé par la laïcité, et, d'autre part, les grandes étapes de la réflexion sur cette question, qui s'est développée depuis une quinzaine d'années.

Le contexte français

Dans le processus de construction historique qu'a connu la laïcité², la laïcisation de l'enseignement a été l'une des premières manifestations de la volonté politique de la Troisième République de laïciser la société civile ; elle précède de quelques années la séparation des Églises et de l'État instituée par la loi du 12 décembre 1905.

Cette laïcité scolaire s'est construite en deux temps et s'est jouée à deux niveaux, celui des programmes et celui du personnel. Lorsque Jules Ferry est ministre de l'Instruction publique, la loi du 16 juin 1881 rend gratuit l'enseignement primaire, puis la loi du 28 mars 1882 le rend obligatoire et laïque. L'instruction religieuse est alors supprimée des programmes et doit être désormais donnée en dehors des heures de classe et des édifices scolaires, un jour de la semaine est cependant réservé pour que les enfants puissent assister au catéchisme ; elle est remplacée par des cours d'instruction morale et civique.

La loi du 30 octobre 1886 prévoit que dans le primaire *l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque*. La neutralité religieuse du contenu des enseignements comme des enseignants eux-mêmes est soulignée. Les enseignants, du primaire comme du secondaire, sont depuis lors tenus à la neutralité philosophique, religieuse et politique, ils ne doivent ni faire de prosélytisme, ni pratiquer la critique systématique des religions, mais respecter la liberté de conscience de leurs élèves.

L'enseignement religieux, considéré comme relevant désormais du domaine privé, est alors confié aux prêtres et aux familles. Il ne s'agit donc pas là de lois antireligieuses — puisque l'une des préoccupations de Jules Ferry est de permettre que la liberté religieuse des enfants et des parents puisse s'exercer, cependant en dehors du cadre de l'école — mais du souci de séparer l'espace privé de l'espace public.

Si la laïcité a renvoyé les convictions religieuses à la sphère privée, familiale ou paroissiale, elle n'a pas interdit que l'on aborde les religions dans le cadre des disciplines, et il

semble impossible d'étudier l'histoire des sociétés et des civilisations sans parler des religions, ou d'aborder des grands textes de la littérature sans faire de même.

D'ailleurs, dès 1908, l'un des proches collaborateurs de Jules Ferry, Ferdinand Buisson, souhaitait que l'histoire des religions soit un enseignement dispensé dans les universités françaises, en particulier aux agrégés, et dans un second temps, dans les établissements scolaires, afin de permettre aux élèves de mieux connaître l'histoire des civilisations et de nourrir « une large sympathie, une admiration respectueuse pour toutes les manifestations de la pensée et de la conscience... » et aussi de lutter ainsi contre le mépris et l'intolérance³.

Mais il faut signaler qu'on observe en France, depuis une trentaine d'années, de profonds bouleversements. Tout d'abord, dans le monde éducatif, les enseignants ne peuvent que constater une crise des humanités porteuse, avec la culture classique gréco-latine et la culture littéraire, de connaissances sur le fait religieux, et de façon plus large, une déperdition dans la transmission de la culture générale. En second lieu on constate, également dans le monde religieux, une crise des cadres de transmission religieuse (baisse des pratiques religieuses, diminution du nombre d'inscrits au catéchisme, crise de la transmission familiale de la religion) qui aboutit à une importante déculturation religieuse de la population française. Conjuguées l'une à l'autre, ces deux crises sont en grande partie responsables de l'inculture religieuse constatée des jeunes générations.

Histoire d'un débat

Nous ne ferons pas ici un historique détaillé de la question, mais signalerons quelques temps forts du débat sur l'enseignement du fait religieux à l'École.

C'est au milieu des années 80 que s'exprime, à travers la presse écrite en particulier, une réelle préoccupation sur le manque de culture religieuse des élèves de la part des différents acteurs du système éducatif, et en particulier des enseignants, qui se trouvent dans l'impossibilité d'aborder avec leurs élèves un certain nombre de thèmes littéraires, historiques, philosophiques ou artistiques, parce que ces derniers manquent des références culturelles nécessaires. Cette inculture religieuse qui semble profonde touche les jeunes générations, quels que soient leur niveau d'étude, collège, lycée ou même futurs agrégés, et leur appartenance religieuse puisqu'elle concerne les incroyants comme les croyants, les responsables religieux faisant eux aussi de leur côté le même constat d'ignorance.

Il devient tout simplement de plus en plus difficile pour les enseignants de travailler avec leurs élèves. Comment en littérature, faire lire et apprécier Pascal, Racine, Tartuffe ou Dom Juan de Molière, Victor Hugo, Claudel, les attaques de Voltaire contre l'Église, la poésie de Baudelaire ou de Verlaine sans qu'ils aient quelques connaissances religieuses de base ? Comment faire de l'histoire sans faire d'histoire religieuse, et donc, sans connaître les fondements des principales religions, à quoi bon parler du monachisme au Moyen Âge si les élèves ne connaissent pas le message chrétien, ou comment parler de l'expansion musulmane s'ils n'ont aucune idée des grands principes de l'islam ?

Comment enseigner, en philosophie, la métaphysique, si les élèves ne connaissent pas des mots comme « grâce, foi, œuvres ou salut » ? Comment leur parler de Descartes ou de Kant ?

Quant à l'histoire de l'art européen, elle est difficilement accessible, au moins jusqu'au XVIII^e siècle, sans un minimum de culture religieuse, que ce soit pour comprendre la peinture médiévale, pleine de passions, de résurrections, de madones, de miracles et de saints, l'architecture des cathédrales, ou apprécier la musique sacrée comme les œuvres de Mozart ou de Bach.

Un certain nombre de sondages, de colloques, de débats sont alors organisés et font l'objet de publications à la même époque. Ils constatent tous un manque de culture religieuse, et ce non plus seulement chez les jeunes, mais aussi chez les adultes, y compris chez les enseignants⁴.

Quelque 65 % des Français sont, à la fin des années 80, très ou plutôt favorables à un enseignement de l'histoire des religions, mais des divergences apparaissent quant aux finalités et au sens de cet enseignement. Pour les uns, l'objectif est essentiellement moral (il s'agit de transmettre des valeurs d'honnêteté, de fidélité...) ; et 42 % pensent qu'il contribuera à développer chez les jeunes l'esprit de tolérance. Pour les autres, l'objectif doit s'inscrire dans une mise en perspective historique et sociologique et est donc, par essence, éminemment culturel : 35 % pensent que cela développera la culture générale et 26 % qu'il est important pour les jeunes de mieux connaître ses racines.

La même année, de son côté, le ministère de l'Éducation nationale, confie à l'historien Philippe Joutard une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, qui, dans son rapport, souligne la nécessité de remédier à l'inculture constatée en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans les cours d'histoire, de géographie et de littérature en montrant « l'importance du fait religieux dans

l'histoire et sa permanence dans le monde contemporain » et en soulignant « l'insertion du religieux dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien.⁵ »

En novembre 1991, un grand colloque est organisé à Besançon intitulé « Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque » qui réunit les principaux acteurs sociaux, des universitaires, des pédagogues et des enseignants du privé et du public. Son propos est de réfléchir aux modalités pratiques de cet enseignement ; se dessine alors le refus de créer un enseignement spécifique d'histoire des religions dispensé par un spécialiste, solution préconisée par quelques universitaires, et qui utiliserait une approche scientifique et laïque du phénomène religieux, comme cela peut exister à l'École pratique des hautes études, mais qui est loin de faire l'unanimité pour des raisons pratiques et idéologiques. On préfère insister sur l'acquisition des connaissances religieuses dans le champ des disciplines scolaires existantes, et enrichir les programmes d'histoire en accordant une place plus importante à l'histoire des religions. C'est ce qui va être fait avec la réforme des programmes mise en place de façon progressive dès la rentrée 1996 au collège et au lycée.

En 2000, un sondage *Le Monde — Notre Histoire* montre que 57 % des personnes sondées sont favorables à un enseignement d'histoire des religions (on peut donc noter une diminution de 8 % par rapport à 1988) dont l'intérêt serait d'améliorer la culture générale des élèves à 74 % et de développer l'esprit de tolérance chez les élèves à 69 % (en très forte progression par rapport à 1988), mais qui suscite aussi des appréhensions : 51 % craignent que cela ne provoque des tensions dans les établissements, et 46 % que cet enseignement représente un risque pour l'esprit laïque.

C'est alors que surviennent les événements du 11 septembre 2001, qui ont un impact immédiat sur l'École dans la mesure où les enseignants se trouvent assaillis par leurs élèves de questions sur les religions et sur les intégrismes. Le ministre de l'Éducation nationale confie au philosophe Régis Debray une mission sur l'enseignement du fait religieux dans l'École laïque qui doit faire un état des lieux et formuler des propositions ; il remet ses conclusions en mars 2002. Reprenant le constat de l'inculture religieuse et celui de la crise de la culture classique et des humanités, il considère qu'au-delà de l'approche patrimoniale, il est nécessaire de fournir des éléments de compréhension du monde contemporain, et il en arrive à la conclusion qu'il faut mieux former et outiller scientifiquement, intellectuellement et pédagogiquement les professeurs des disciplines concernées, histoire, lettres, philosophie et langues. Il insiste sur la différence entre le religieux comme objet de culture « entrant dans le cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité » et le religieux comme objet de

culte « exigeant un volontariat personnel, dans le cadre d'associations privées.⁶ » Il appelle au passage d'une « laïcité d'incompétence (le religieux ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre).⁷ » Il termine par douze recommandations, dont la création d'un module pour les enseignants en formation initiale sur « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux ». Il suggère aussi d'améliorer la formation continue des enseignants et propose la création d'un Institut européen des sciences des religions.

Les enjeux de cet enseignement

Un consensus s'est dégagé autour des trois principaux objectifs assignés à une meilleure prise en compte du fait religieux à l'École, restés sensiblement les mêmes depuis les débuts du débat social.

PERMETTRE L'ACCÈS AU PATRIMOINE CULTUREL ET À SA DIMENSION SYMBOLIQUE

Pour remédier à l'inculture religieuse que nous avons évoquée, il faut fournir des éléments d'information sur les religions pour permettre une meilleure compréhension aussi bien d'un bâtiment religieux : église, cathédrale, monastère, synagogue, mosquée, que d'un tableau, d'une sculpture, d'un vitrail, d'un requiem. La société française porte les traces d'un passé profondément chrétien, en particulier à travers ses multiples expressions artistiques (architecture, peinture, musique, littérature...), mais aussi à travers les repères de la vie sociale (calendrier, fêtes...). Or pour les jeunes, la dimension religieuse et symbolique de ce patrimoine culturel leur est devenu désormais en partie incompréhensible.

L'École pourrait jouer un rôle important pour rendre le patrimoine culturel occidental accessible à la jeunesse contemporaine en lui donnant les clés nécessaires à sa compréhension.

Il s'agit aussi, les religions étant un réservoir de symboles, d'aider les élèves à entrer dans le mode de pensée symbolique qui ne leur est pas familier.

DÉVELOPPER L'ÉDUCATION À LA TOLÉRANCE

La France est une société pluriculturelle et multiconfessionnelle. L'islam est la seconde religion par le nombre de ses fidèles ; il existe aussi des communautés juives (600 000

personnes) ou bouddhistes (500 000 adeptes, 1 million de sympathisants) importantes. Bien souvent au mieux on ne comprend pas, au pire on ignore, on critique ou on méprise celui que l'on ne connaît pas. Or l'école doit accueillir de la même façon des enfants d'origines culturelles, religieuses et idéologiques différentes. Elle est, par excellence, le lieu de l'apprentissage du respect mutuel qui passe d'abord par la connaissance réciproque, fidèle à l'article 26-2 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 : « L'Éducation doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux. »

Contre le risque de l'intolérance l'École aurait un rôle important à jouer. Elle pourrait dépassionner les questions religieuses, promouvoir une meilleure connaissance et une plus grande compréhension, donc éduquer à la tolérance par une approche culturelle et sociale des religions, principalement le christianisme, le judaïsme, l'islam et le bouddhisme.

Cela pourrait peut-être permettre de favoriser l'intégration des minorités, de dépasser les tensions, et dans le respect des consciences et des différences, de favoriser la rencontre et le dialogue. Cela rejoint l'une des priorités importantes du Ministère de l'éducation nationale français qui est de revaloriser l'éducation à la citoyenneté.

FAVORISER L'INTELLIGENCE DU MONDE CONTEMPORAIN

Un autre enjeu important est de mieux comprendre ce qui se passe dans le monde, qui, à notre époque, du fait principalement de la mondialisation et des media, ne se réduit plus seulement à ce que l'on connaît autour de soi, les événements du 11 septembre 2001 et leurs conséquences nous en ont donné un récent exemple.

Régulièrement, si ce n'est quotidiennement, on peut constater combien les religions tiennent une place importante dans l'actualité mondiale, en particulier dans le domaine de la géopolitique. Or la plupart du temps, les media parlent des religions lors d'événements spectaculaires, souvent violents (conflits entre Israël et les Palestiniens, terrorisme de l'intégrisme musulman, oppositions entre les Hindous et les musulmans, problème irlandais) au détriment des contextes historique et culturel, ce qui ne permet pas toujours une bonne compréhension des événements.

L'École pourrait favoriser une meilleure compréhension du monde et de nos sociétés. Par exemple, la connaissance de l'histoire du peuple juif et de certains épisodes de la Bible permettrait de percevoir plus clairement certains enjeux religieux du conflit israélo-palestinien, ou si l'on expliquait en détail les anciennes divisions entre Sunnites et Chiites, les

élèves percevraient peut-être mieux la complexité du monde musulman d'aujourd'hui qui est loin d'être monolithique, ou encore si l'on exposait l'histoire religieuse des États-Unis d'Amérique, on pourrait mieux comprendre certains modes de pensée américains.

Le fait religieux dans les programmes du secondaire

Un certain nombre de questions ayant trait aux faits religieux sont présentes dans les programmes des collèges et lycées français, principalement en histoire, mais aussi en lettres et philosophie.

Les finalités des programmes d'histoire sont :

- intellectuelles : contribuer à la formation de l'intelligence ;
- civiques : aider à la construction du citoyen en favorisant la connaissance et la compréhension du monde contemporain ;
- patrimoniales et culturelles : constituer un patrimoine dont l'homme d'aujourd'hui est héritier, et par là même lui permettre de s'approprier une culture.

Au collège, le programme permet d'étudier, outre les mythologies égyptienne et grecque, les Hébreux en tant que peuple de la Bible ainsi que les débuts du christianisme. Les liens avec le programme de français sont soulignés à travers l'étude de textes fondateurs (l'Odyssée, l'Ancien et le Nouveau Testament, l'Énéide). Le christianisme orthodoxe, le monde musulman, la chrétienté occidentale médiévale (avec le rôle de l'Église), les Réformes protestante et catholique, les divisions de l'Europe chrétienne entre catholiques et protestants, la philosophie des Lumières et la laïcisation des sociétés sont aussi étudiées.

Ce ne sont pas des questions nouvelles puisqu'elles étaient déjà présentes dans les programmes précédents, mais elles sont accompagnées de recommandations qui insistent sur la nécessité de prendre en compte la dimension historique des religions juive et chrétienne, et sur l'étude de documents de nature patrimoniale aussi bien littéraires comme la Bible ou des œuvres d'Homère, qu'architecturaux comme les cathédrales ou les mosquées, ou encore artistiques, comme les tableaux, et leur utilisation non pas uniquement comme des illustrations, mais comme des éléments du programme.

Au lycée, où l'une des finalités de l'enseignement de l'histoire est l'insertion des élèves dans la cité, le programme de la première année (classe de seconde), est consacré à l'étude de six moments historiques qui jalonnent l'élaboration de la civilisation contemporaine, et dont nous sommes aujourd'hui les héritiers, parmi lesquels la Naissance et la Diffusion du Christianisme, la Méditerranée au XII^e siècle, carrefour de trois civilisations

(Chrétienté occidentale, Empire byzantin et Islam), sujet dont le choix politique a pour but de montrer que « loin de se développer solitairement, une civilisation s'enrichit par ses confrontations et ses échanges avec d'autres civilisations », et le thème Humanisme et Renaissance, avec l'influence des Réformes. Les programmes des deux années suivantes, consacrés à l'histoire contemporaine, accordent une place plus importante aux dimensions économiques et sociales qu'à la dimension religieuse de l'histoire, les caractères de la vie religieuse en Europe et en Amérique du Nord et les relations entre les Églises et le monde moderne du milieu du XIX^e siècle à 1939 sont évoqués, de même que l'évolution des croyances en France depuis 1945.

Plusieurs remarques s'imposent, lorsque l'on considère ces programmes. D'une part, on observe que les religions sont abordées de façon privilégiée dans leurs contextes d'élaboration, antique ou médiéval, et sont singulièrement absentes de l'époque contemporaine, ce qui est particulièrement préjudiciable au judaïsme réduit à l'histoire des Hébreux, et à l'islam limité à ses premiers siècles. Veut-on par là considérer les religions comme liées aux sociétés du passé ? Le risque serait de projeter un modèle de société occidentale fortement sécularisée sur le reste de l'humanité. D'autre part, les religions étudiées dans les programmes et donc présentées dans les manuels scolaires sont principalement celles dites monothéistes. Si cela peut se comprendre sur le plan historique au vu de leur importance dans notre passé, il reste très regrettable de ne faire aucune place aux systèmes religieux d'Asie, hindouisme, bouddhisme ou autres spiritualités, ne serait-ce que pour prendre en considération les religions des élèves d'origine asiatique, même s'ils sont minoritaires en France, mais aussi la fascination que certains courants de ces traditions spirituelles exercent, comme le bouddhisme tibétain, et enfin parce que ces religions jouent un rôle très important dans un grand nombre de sociétés.

Il faut rapidement signaler les programmes de lettres, dont la principale mention explicite concernant le fait religieux est celle de l'introduction de la Bible dans le thème des textes fondateurs. Ce dernier regroupe des œuvres comme l'Odyssée d'Homère, l'Énéide de Virgile ou les Métamorphoses d'Ovide ayant pour but de sensibiliser « aux sources culturelles de l'héritage antique » judéo-chrétien et gréco-latin, et il constitue la principale innovation. De façon implicite, les programmes de lettres permettent de nombreuses rencontres avec le fait religieux, une très grande partie de la littérature française est imprégnée de références au religieux, que ce soit, à titre d'exemple, Ronsard, Agrippa d'Aubigné, Pascal, Racine, les philosophes des Lumières comme Voltaire, mais aussi les œuvres de Nerval, Baudelaire ou Mallarmé.

En philosophie, plusieurs notions comme celles de « Religion » de « Vérité et croyance », de « Mythe, science et philosophie » peuvent croiser des problématiques religieuses. Dans la liste des auteurs qu'on peut étudier, on trouve Augustin, Averroès et Thomas d'Aquin, mais aussi, entre autres, Descartes, Pascal, Spinoza.

Au terme de cette rapide énumération, on peut constater d'une part que le fait religieux est loin d'être absent des programmes du secondaire, et d'autre part qu'il existe une volonté de parler avec sérénité des questions religieuses, dans le souci du respect de la laïcité, mais que cela demande une bonne formation des enseignants.

La formation des enseignants

Si l'on considère le choix qui a été fait, en France, de ne pas faire appel à des spécialistes de l'histoire des religions, mais de se tourner vers les professeurs des disciplines concernées, c'est-à-dire principalement ceux d'histoire, de lettres et de philosophie, une des questions les plus importantes, nous semble-t-il, est celle de la formation des enseignants. Comment aborder les religions comme objet de savoir dans le cadre des disciplines ? Avec quels outils ? Est-on formé pour le faire dans son parcours de formation initiale, par exemple à l'Université ? Ou bien, lorsque l'on est un enseignant déjà en activité, peut-on suivre des formations sur les religions et mettre à jour ses connaissances ?

L'enquête nationale que nous avons menée sur ce sujet permettra d'apporter des réponses très précises à ces questions⁸.

Sans pouvoir ici rentrer dans les détails, nous pouvons dire que pour ce qui est de la formation initiale des étudiants en université, futurs enseignants pour nombre d'entre-eux, il existe des possibilités, dans certaines universités, de suivre des cours d'histoire des religions pour les historiens, bien que toujours proposés sous une forme optionnelle. Ils peuvent aborder l'histoire des religions et l'approche anthropologique du phénomène religieux, aussi bien que des religions comme le judaïsme, le christianisme, l'islam et le bouddhisme.

De même, il est possible, dans certains parcours d'études littéraires, de suivre des cours qui permettent soit d'étudier des textes bibliques, extraits du Premier ou du Nouveau Testament, soit la postérité littéraire de la Bible, mais toujours sous une forme optionnelle.

Les motivations des étudiants qui suivent ces cours sont très variées. Cela peut être un intérêt culturel pour un sujet sur lequel ils savent peu de choses, un intérêt d'ordre anthropologique pour comprendre les hommes et leur rapport au sacré, mais aussi parfois une

motivation plus personnelle liée à un souci de mieux connaître leur foi, certains faisant le choix de ce cours parce qu'ils sont croyants.

Ce que l'on peut constater, c'est que tous les cours ayant trait aux religions sont proposés sous une forme optionnelle, laissés au libre choix des étudiants qui les suivent ; ils supposent donc une motivation de leur part et une démarche volontariste. Par ailleurs, l'offre de proposition de cours sur les religions à l'Université française est intrinsèquement liée aux compétences scientifiques des enseignants. Ces cours ne peuvent exister que si, d'une part, un enseignant est qualifié et, d'autre part, volontaire pour le faire.

Se pose peut-être de façon plus générale la question de la place de l'histoire des religions ou des sciences des religions et de leur reconnaissance dans le paysage universitaire français, qui ne semble pas très importante jusqu'à présent.

Pour la formation des enseignants déjà en activité, il existe un certain nombre d'initiatives :

- sessions de formation soit nationales, soit régionales, poursuivies parfois sur plusieurs années, d'une part, pour les enseignants du système public ;
- universités d'été thématiques sur le fait religieux consacrées aux origines du christianisme, au judaïsme, à l'islam, au bouddhisme, au protestantisme, mais aussi à la laïcité et à la sociologie religieuse ;
- et, pour les enseignants du système privé (qui a les mêmes programmes que dans le public, mais bénéficie de la possibilité d'organiser des activités religieuses) de sessions nationales sur les trois monothéismes, sur la religion et la littérature, le christianisme et la modernité, etc.

Mais encore une fois, le choix de suivre ces formations nécessite de la part des enseignants une réelle volonté d'investissement personnel.

Ce souci de formation permanente se manifeste aussi par la publication d'un certain nombre d'outils pédagogiques, comme la collection « Histoire des religions » créée en 1989 par le Centre régional pédagogique de Franche-Comté, destinée tout particulièrement aux enseignants, et comprenant des synthèses de savoir universitaire, des documents, mais aussi des suggestions d'application pédagogique. Ont été publiés des ouvrages sur le christianisme des origines, le protestantisme, l'islam, les premières religions de l'humanité, les religions dans le monde contemporain, la laïcité et un volume sur les textes des grandes religions.

Outre la question de la formation des enseignants, se posent certaines difficultés liées à l'enseignement de l'histoire des religions d'ordre théorique et pratique.

Il n'est pas toujours aisé d'aborder la question du phénomène religieux avec les élèves, car les religions nous entraînent dans les champs du symbolique et du complexe, qui ne leur sont pas familiers.

Par ailleurs, parler des religions, c'est toucher à l'intime, aux convictions privées. Or, l'enseignant est tenu, dans le cadre de l'École laïque, de respecter la liberté de conscience des élèves, et de ne pas manifester ses propres convictions religieuses ou philosophiques. Il doit aussi créer éventuellement les conditions d'un dialogue avec les élèves et entre eux, et les amener à une tolérance réciproque. Ce type de démarche n'est pas forcément facile pour tout le monde, il demande un travail de réflexion personnelle sur ses propres positions et sur la déontologie de l'enseignant.

Ce qui apparaît parfois c'est une sorte de malaise diffus lorsque l'on aborde les religions. Dans leur pratique scolaire quotidienne, certains enseignants, quand ils sont croyants, appréhendent de traiter les questions religieuses qui figurent dans leurs programmes, de peur de ne pas arriver à faire la part entre leurs convictions personnelles et l'approche scientifique qu'ils doivent utiliser, ils pratiquent une sorte d'autocensure, par crainte de n'être pas fidèle à l'idée de la laïcité qu'ils se font, exclusive de tout discours sur les religions. Ceux qui seront le plus à l'aise seront parfois des enseignants non croyants.

Les expériences et les témoignages des enseignants montrent qu'il est souvent plus facile de parler des systèmes religieux de l'Antiquité, par exemple égyptien, grec ou romain, parce qu'ils s'inscrivent dans des sociétés du passé, et semblent porteurs de moins d'enjeux, que de parler des religions contemporaines. Nous y voyons là deux dangers : muséographier, voire folkloriser les religions ; ou en faire des objets du passé.

Or, il est important de présenter les religions de l'Antiquité non pas seulement comme un ensemble de figures divines et de mythes, mais comme des systèmes de sens pour leurs contemporains. On voit bien, même dans le traitement des religions toujours vivantes, combien elles sont, dans les manuels d'histoire, présentées comme rattachées à leurs origines, ce qui dans une démarche historique se justifie parfaitement, mais également figées dans un passé parfois idéalisé, ce qui conduit parfois à faire l'économie de leurs évolutions récentes.

Si ces questions ne sont pas faciles à aborder pour les enseignants, elles ne le sont pas non plus pour les élèves. On a beaucoup parlé de l'inculture religieuse des jeunes, mais un autre type de problème peut se poser parfois : celui d'enfants croyants, engagés dans une logique de revendication identitaire et de volonté de rendre visibles leurs convictions, mais souvent connaissant peu et mal la tradition religieuse dont ils se revendiquent. Cela peut aller parfois jusqu'à des situations où les élèves s'interrogent sur la légitimité d'un enseignant à

parler d'une religion dont il n'est manifestement pas adepte. Il paraît nécessaire de réaliser un vrai travail d'information, d'abord sur le principe que parler des religions n'est pas exclusivement le fait des religieux, et sur le type de démarche historique ou littéraire par exemple que l'on peut utiliser en classe pour parler des sources, des croyances, des rites, des textes, des valeurs préconisés par tel ou tel système religieux, enfin sur les valeurs du système scolaire laïque qui doivent être communes à tous les élèves, et permettent de faire place à un discours non religieux sur les religions.

Il est nécessaire cependant de préciser que la démarche scientifique ne tend pas à rendre compte de la totalité de l'expérience religieuse, mais de certains de ses aspects grâce à des outils méthodologiques appropriés, et que s'il faut respecter la liberté de conscience de chacun, les convictions des uns n'ont pas à s'imposer à tous.

À toutes ces difficultés évoquées, l'exigence de rigueur du discours scientifique que l'on tient sur les religions nous semble être la principale et la meilleure réponse. Elle ne peut passer que par une bonne formation des enseignants, soit lors de stages proposés, soit et nécessairement par une formation personnelle faite de lectures et de travail individuel.

Le rapport Debray, évoqué plus haut, manifeste la prise de conscience politique de la nécessité d'une bonne formation des enseignants. Il reste à souhaiter que les prochains mois voient la mise en œuvre de ce projet.

En guise de conclusion

Dans le domaine de la place faite aux religions à l'École, la France jouit d'une situation singulière, du fait de son absence de tout cours consacré exclusivement aux religions, par rapport aux autres pays européens où il existe de fait une grande hétérogénéité de pratiques selon les pays, profondément liée aux modalités de gestion des rapports entre les États et les Églises. Ainsi, en Allemagne, il existe théoriquement des cours confessionnels de religion mais la réalité est plus complexe puisque la situation est différente selon les régions. En Espagne ou en Italie, l'enseignement religieux est facultatif et la Belgique propose un cours de morale pour les élèves qui ne souhaitent pas suivre un enseignement confessionnel. Ce que l'on peut observer c'est que, si les pays proposent des modèles différents, la plupart d'entre eux cherchent de nouvelles alternatives, à la fois en réaction au taux croissant de demande de dispense de la part des élèves, mais aussi pour répondre à de nouveaux besoins culturels et civiques, tels ceux que nous avons évoqués mais qui ne sont pas propres à la situation française. S'il n'est pas possible, ni souhaitable, d'envisager un modèle commun, du fait des

singularités de chaque pays liées à leur histoire et aux types de rapports entre Églises et États, et singulièrement entre religions et systèmes éducatifs, il paraît cependant intéressant de croiser les réflexions sur la place des religions à l'École menées dans chaque pays ainsi que les résultats des expérimentations en cours, avec leurs points positifs et leurs difficultés. Le débat social français très riche sur l'enseignement du fait religieux pourrait contribuer à cette réflexion commune européenne.

Notes :

1. Régis Debray, Qu'est-ce qu'un fait religieux ? Dans : *Études* (Paris), septembre 2002, p. 173.
2. Voir Jean Baubérot, *Vers un nouveau pacte laïque ?*, Paris, Le Seuil, 1990.
3. Ferdinand Buisson, *La foi laïque*, janvier 1908, cité dans Guy Gauthier, « Les religions au lycée : le loup dans la bergerie ? », *Panoramiques* (Courbevoie, France), n° 2, 1991, p. 17.
4. Ainsi, en 1988, la SOFRES réalise un sondage pour l'*Encyclopaedia universalis* lors de la publication de son *Atlas des religions*, dans lequel 15 % seulement des personnes interrogées sont capables de citer les quatre évangélistes, 14 % signalent, parmi les figures religieuses des siècles passés, Jésus. Quelque 44 % des 18/24 ans reconnaissent très souvent avoir conscience d'un manque de culture religieuse, 40 % des 25/34 ans affirment la même chose, 38 % des 35/49 ans, 26 % des 65 ans et plus.
5. Publié en partie dans *Éducation et pédagogies*, n° 7, septembre 1990, sous le titre « Enseigner l'histoire des religions ».
6. Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 28.
7. *Ibid.* p. 43.
8. L'objet de notre thèse de doctorat préparée à la Section des sciences religieuses de l'École pratique des hautes études porte en grande partie sur cette question de la formation des enseignants par le biais d'une enquête nationale en trois volets qui analyse les formations ayant un rapport avec le fait religieux dans les universités, dans les instituts universitaires de formation des maîtres et dans les formations continues.

Références

- Allieu, N. 1996. *Laïcité et culture religieuse à l'école*. Paris, ESF Éditeur.
- Baubérot, J. 1990. *Vers un nouveau pacte laïque ?* Paris, Éditions du Seuil.
- . 1994. *Religions et laïcité dans l'Europe des douze*. Paris, Éditions Syros.
- Boespflug, F. ; Dunand, F. ; Willaime, J.-P. 1996. *Pour une mémoire des religions*. Paris, La Découverte/Essais.
- Centre régional de documentation pédagogique, Franche-Comté. 1992. *Enseigner l'histoire des religions dans une démarche laïque. Représentations — Perspectives — Organisation des apprentissages*. Besançon, France, CRDP. (Actes du colloque international de Besançon, 20 et 21 novembre 1991, CRDP de Besançon.)
- Debray, R. 2002. *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. Paris, Odile Jacob. (Rapport au ministre de l'Éducation nationale.)
- École du Louvre. 1997. *Forme et sens. Colloque sur la formation à la dimension religieuse du patrimoine culturel*. Paris, La Documentation française. (Actes du colloque École du Louvre, Paris, 18 et 19 avril 1996.)
- Hervieu-Léger, D. (dir. publ.). 1990. *La religion au lycée, Conférences au lycée Buffon 1989-1990*. Paris, Éditions du Cerf.
- Messner, F. (dir. publ.). 1995. *La culture religieuse à l'école*. Paris, Éditions du Cerf.
- Panoramiques* (Courbevoie, France). 1991, n° 2, Les Religions au lycée : le loup dans la bergerie ? Dossier réuni par Guy Gauthier, Paris, Éditions Corlet.
- Poulat, É. 1987. *Liberté-Laïcité : la guerre des deux France et le principe de la modernité*. Paris, Éditions du Cerf/Cujas.
- Willaime, J.-P. 1990. *Univers scolaires et religions en Europe de l'Ouest*. Paris, Éditions du Cerf.
- . 1998. « École et religions : une nouvelle donne ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 125, octobre-novembre-décembre. Paris, INRP, p. 7-20 (Numéro spécial : « École et culture religieuse »)

Langue originale : russe

Alexander Soldatov (Fédération de Russie)

Titulaire d'un diplôme de journalisme de l'université de Moscou, ce journaliste spécialiste en science religieuse a publié un certain nombre d'articles scientifiques dans l'almanach *Dia-Logos*, l'*Encyclopédie de la vie religieuse en Russie*, le *Magazine russe*, etc. Membre permanent du comité de rédaction de l'agence d'informations religieuses « Blagovest-info », il est également chroniqueur religieux pour l'hebdomadaire *Nouvelles de Moscou*. Son domaine de recherches est l'histoire récente de l'Église orthodoxe russe et l'orthodoxie alternative.

ÉDUCATION ET RELIGION : LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE

LES VICISSITUDES DE

LA THÉOLOGIE LAÏQUE

DANS LA FÉDÉRATION DE RUSSIE¹

Alexander Soldatov

Ce qui doit advenir du critère de qualification concernant la théologie dans l'enseignement public, théologie dont l'opportunité d'être introduite dans les établissements laïques de l'enseignement supérieur russe fait l'objet d'une polémique depuis déjà une dizaine d'années entre les théologiens et leurs principaux adversaires — les universitaires laïques spécialistes des questions religieuses — s'est révélé d'une certaine complexité. Tout a commencé en 1992 avec l'apparition dans la classification officielle des domaines et des qualifications de l'enseignement fédéral russe, telle qu'elle a été ratifiée par le ministère de l'Éducation, d'une discipline intitulée *teologuiya* (théologie). Bien qu'il existe un mot particulier en russe pour désigner ce sujet — *bogosloviye* —, les initiateurs ont choisi précisément son analogue gréco-latin dans le but manifeste de conférer un aspect de laïcité à cette discipline qui, jusqu'à une date récente, était inconnue dans les écoles secondaires russes.

Parmi les représentants de l'Église orthodoxe russe qui sont devenus les partisans les plus actifs de l'introduction de la théologie en tant que sujet d'étude dans les établissements laïques d'enseignement supérieur, la personnalité la plus remarquable est le recteur de l'Institut orthodoxe de théologie Saint Tikhon de Moscou, l'archiprêtre Vladimir Vorobiev. Depuis 1993, cet enseignant orthodoxe formé sur le tas a régulièrement lancé des appels urgents pour accélérer l'élaboration du critère de qualification en question et sa mise en

application. Il n'est donc pas surprenant que la mise au point de la composante orthodoxe de ce critère ait finalement été confiée à l'Institut Saint Tikhon. Plus tard, on apprendra néanmoins que les membres du corps enseignant de cet institut confessionnel avaient également joué le rôle le plus actif dans l'élaboration de la partie confessionnelle au sens général de ce même critère. C'est ainsi que les discussions sur l'opportunité d'enseigner la théologie dans les institutions laïques de l'enseignement supérieur russe se sont peu à peu transformées en débat sur les limites acceptables de la présence de l'Église « dominante » dans le système éducatif laïque et sur la proportion entre l'orthodoxie et l'éducation (ou, dans un sens plus large, entre la religion et l'éducation) en Russie.

L'introduction de la théologie a été mise en avant au cours du processus de démocratisation qui a vu le jour en Russie à la fin des années 80 et au début des années 90, au moment où la « réhabilitation » de ces formes de la vie culturelle et spirituelle qui, à l'ère du totalitarisme social, avaient été soit totalement interdites, soit sérieusement limitées, est apparue comme une chose légitime. En URSS, l'une des formes autorisées de l'organisation sociale sans lien direct avec l'idéologie communiste était la religion. Et c'est naturellement vers les organisations religieuses, et en premier lieu vers l'Église orthodoxe en tant qu'institution traditionnelle plus facilement accessible, que l'esprit des intellectuels — déçus par les idéaux communistes — s'est orientée. Ces mêmes intellectuels ont, à leur tour, ouvert grand les yeux au public en dévoilant la vérité sur le socialisme et en détruisant un à un les bastions de celui-ci pendant la *perestroïka*.

L'athéisme d'État était l'un des remparts de l'idéologie communiste soviétique. Ses fondements étaient un sujet d'étude obligatoire dans les écoles et dans les établissements de l'enseignement supérieur où l'idéologie athéistique était considérée comme une discipline particulière appelée « athéisme scientifique ». Les fondements de cette « science » avaient été posés par les classiques du marxisme et du léninisme — Marx, Engels et Lénine — et leurs ouvrages. L'athéisme scientifique se bornait pratiquement à l'étude de leurs doctrines et à la critique des formes existantes de la religion.

L'athéisme scientifique, ainsi que l'ensemble des disciplines idéologiques, ont engendré un rejet compréhensible chez la plupart des élèves des écoles et des étudiants des universités de l'Union soviétique. Pour la majorité des Soviétiques, il n'y avait cependant aucune alternative possible et évidente à l'athéisme d'État, étant donné qu'en se rendant à l'église ou dans une assemblée religieuse, on pouvait être renvoyé de l'école ou de son travail.

N'importe quelle carrière, non seulement politique mais également administrative ou scientifique, était absolument incompatible avec la pratique confessionnelle. La religion était par conséquent le domaine des personnes âgées à la retraite (la seule sous-couche de la société soviétique dont les représentants pouvaient aller dans les églises sans crainte des représailles) et des intellectuels dissidents qui défiaient consciencieusement le régime et subissaient diverses formes de répression.

Pendant la *perestroïka*, la vision non conformiste du monde préconisée par ces intellectuels dissidents trouva des amateurs lorsque la nécessité de prendre les créneaux idéologiques apparus après l'abolition officielle du monopole de la doctrine communiste, s'imposa subitement. Le premier acte de réhabilitation de la philosophie des religions — qui eut lieu du temps de l'URSS — fut la célébration sur une grande échelle du millénaire de la christianisation de l'ancienne Russie, ou « Millénaire de l'acceptation de la chrétienté en Russie » dans le langage laïque officiel. Célébré en 1988, cet événement fut marqué non seulement par des festivités religieuses, mais également par des conférences scientifiques, des expositions, des articles dans la presse, dont la plupart étaient très favorables à l'Église — chose impensable seulement quelques années auparavant. La célébration du millénaire de la christianisation de l'ancienne Russie donna le signal du retour en masse dans les monastères et dans les lieux de culte de l'Église, un phénomène qui se poursuit encore aujourd'hui (il devait atteindre son point culminant en 1990-1992 et à l'heure actuelle, très rares sont les lieux de culte fermés au public sous le régime soviétique qui n'ont pas été restitués à l'Église). Si un lieu de culte historique sur dix était en activité avant 1989, à l'heure qu'il est, plus de 90 % des lieux de culte restants ont été rendus à l'Église. La proportion d'églises en activité et d'églises désaffectées s'est totalement inversée.

Au début des années 90, un grand nombre des intellectuels qui avaient déjà embrassé la foi religieuse à l'époque soviétique lancèrent publiquement une campagne dans la presse en faveur de l'orthodoxie et contre l'athéisme d'État.

À partir du début des années 90 cependant, le lien trop direct et trop évident de la haute hiérarchie ecclésiastique et du pouvoir politique en Russie, la mercantilisation intégrale de la vie de l'Église et l'absence de véritable concurrence spirituelle firent peu à peu décroître l'intérêt du public pour la religion. Le « boom religieux » annoncé par certains analystes quinze ans plutôt n'eut pas lieu car le type de religion officielle, formelle et mercantilisée que l'Église orthodoxe russe, trop étroitement liée au pouvoir, proposait à la société était sans attrait. La majorité de la population russe continue à accepter l'Église comme l'une des

composantes de la culture nationale, comme une tradition ancestrale, sans entrer trop loin dans les détails concernant le contenu du dogme. Il n'est donc pas surprenant que le nombre des personnes pouvant être dites orthodoxes soit, comme le montrent diverses études sociologiques, plus élevé que le nombre des « fidèles ».

Comprenant que ses chances de convertir la majorité de la population russe à l'orthodoxie étaient apparemment plutôt faibles, l'Église orthodoxe russe présenta un vaste projet d'enseignement des fondements de l'orthodoxie à l'école. Elle institua un organe consultatif en commun avec le ministère de l'Éducation et élaborait un certain nombre de programmes d'études et de manuels scolaires sur le sujet, appelé euphémiquement les « Fondements de la culture orthodoxe », qui font déjà partie des programmes scolaires obligatoires dans bon nombre de régions de Russie. En plus de cela, un nombre croissant d'établissements orthodoxes du secondaire, souvent appelés *lyceums* ou *gymnasia*, s'ouvre aujourd'hui dans les grandes villes et les principales localités de Russie et leur niveau d'enseignement est généralement considéré comme supérieur à celui des écoles laïques ordinaires. Les représentants des autres confessions n'aspirent pas à une représentation aussi large dans les établissements scolaires laïques, mais ils ont également ouvert leurs propres écoles secondaires.

Dans la société laïque, l'Église orthodoxe russe est par tradition conçue avant tout comme l'institution la plus importante pour l'identité nationale et culturelle du pays ainsi que pour la majorité des gens « qui forment la nation ». Il serait difficile de ne pas admettre l'impartialité d'un tel jugement qui prend en considération l'expérience historique millénaire de l'Église orthodoxe russe. Même en ce qui concerne le X^e siècle, c'est-à-dire l'époque de la christianisation de l'ancienne Russie, il est possible de parler de l'avènement d'un phénomène culturel et historique particulier, l'orthodoxie russe. Ce phénomène est apparu comme une fusion de la tradition culturelle byzantine, déjà très christianisée à l'époque, et de l'ancienne protoculture des Slaves d'Europe orientale. Pratiquement toutes les réminiscences historiques du peuple russe sont associées à son passé chrétien. C'est l'Église orthodoxe russe qui a formulé la majorité des symboles et des archétypes culturels déterminant la conception qu'avait de l'Univers la majeure partie de la population russe, et ces symboles et archétypes ont enduré les effets destructeurs de l'impiété soviétique. Aussi représentent-ils le capital symbolique qui est dans les mains de l'Église orthodoxe russe et qui est le principe essentiel de son influence sociale et politique dans la Russie contemporaine.

Ce capital symbolique a été constitué non pas par la chrétienté ni par l'orthodoxie d'une manière générale, mais plutôt par « notre » orthodoxie nationale. D'où le caractère

indivisible des notions de « national » et de « religieux » dans l'idéologie de l'Église orthodoxe russe moderne; d'où la présence supposée dans l'assemblée des fidèles de tous les habitants de la Communauté d'États indépendants et des pays Baltes, profondément « enracinés » dans l'orthodoxie. En se présentant à la société laïque, l'Église orthodoxe russe rappelle en premier lieu qu'elle rassemble entre 80 et 100 millions de citoyens russes, c'est-à-dire les deux tiers de la population. S'appuyant sur cette affirmation, la même Église orthodoxe russe revendique une participation « proportionnelle » dans les principales institutions sociales et politiques de la Fédération de Russie et une influence « proportionnelle » sur les processus social et politique. Comment ont-ils arrêté un chiffre aussi astronomique ? Même en multipliant simplement le nombre d'édifices consacrés au culte de l'Église orthodoxe russe en Russie (8500) par 1000 (alors que les églises ne sont pas toutes assez grandes pour contenir une telle assemblée de fidèles), on arrive au chiffre très modeste de 8,5 millions d'individus. Les idéologues de l'Église orthodoxe russe ont en fait avancé un argument jusqu'alors inconnu de l'Église orthodoxe : le concept de l'« orthodoxe de naissance ». On présume que la majorité des 100 millions de fidèles de l'Église orthodoxe russe ne se rend pas dans les lieux de culte, ne prend pas part à la vie paroissiale et ne croit pas « véritablement » (c'est-à-dire suivant le dogme orthodoxe) en Dieu. Néanmoins, l'origine génétique de ces fidèles non pratiquants, leur autoidentification nationale et culturelle sont liées à ces archétypes culturels qui, comme nous l'avons noté ci-dessus, constituent le « capital symbolique » de l'Église orthodoxe russe. Et ce capital étant sa propriété individuelle et exclusive (du moins à l'avis de l'Église orthodoxe russe), tous les orthodoxes de naissance sont ses fidèles.

Or, le nouveau sujet d'étude appelé « les fondements de la culture orthodoxe », que les administrateurs des institutions scolaires de la Fédération de Russie ont activement introduit, ne s'adresse pas seulement aux « orthodoxes de naissance », mais également à tous les jeunes citoyens russes. Ce sujet, qui est par essence une discipline idéologique vu que son appellation euphémique masque un contenu religieux très net, est destiné à devenir l'expression de la nouvelle doctrine religieuse de la Russie, que le métropolite Cyrill Goundiaev formulait récemment en ces termes : « la Russie est un pays orthodoxe avec plusieurs minorités ethnoconfessionnelles ». Par conséquent, la connaissance de la loi orthodoxe de Dieu, c'est-à-dire les fondements de la culture orthodoxe, est obligatoire pour tous les citoyens russes.

Néanmoins, « les fondements de la culture orthodoxe » ne sont pas la reproduction littérale de la loi de Dieu d'avant la Révolution, laquelle loi de Dieu filtrait à travers

l'expérience soviétique de l'enseignement et de l'apprentissage des sciences sociales idéologiques. Par voie de conséquence, l'euphémisme de l'appellation donnée au nouveau sujet et le fait également qu'il soit imprégné de matérialisme sous une forme masquée démontrent que cette orthodoxie est conçue comme la base de la culture nationale, comme un nouveau slogan idéologique, comme une idée nationale et non pas comme une doctrine religieuse.

Le problème, c'est que la Russie n'a jamais existé sous la forme d'un État laïque et qu'elle ne dispose d'aucun modèle homologué de la manière de nouer des relations avec les différentes confessions en général et dans le domaine de l'éducation en particulier. D'abord, il y a eu l'Empire russe orthodoxe pendant 1000 ans, puis il y a eu l'idéocratie soviétique (mais certainement pas un État de droit laïque !) à laquelle ont succédé le sentiment douloureux de la désintégration d'un grand État et l'absence d'idée nationale, sans laquelle, croit-on, « un homme russe devient un alcoolique » et les enfants grandissent « sans rien comprendre à leur histoire ». Les tentatives faites au début des années 90 pour trouver sa propre identité en Occident (« nous faisons partie de l'Europe ! ») se sont révélées fructueuses parce que l'on a découvert qu'une identité de ce type pouvait présenter certains avantages économiques. L'abandon de cette identité a conduit à l'abandon du modèle occidental de relation entre l'Église et l'État.

La théologie devrait devenir la continuation du programme d'études sur les « fondements de la culture orthodoxe » dans l'enseignement supérieur. Le principal conflit au sein de l'université concernant l'introduction de cette discipline dans les établissements de l'enseignement supérieur russe, est dû en fait à la présence d'un sujet similaire, la science religieuse, une présence déjà perceptible à la fin des années 80 dans la classification officielle des profils éducatifs. La majorité des spécialistes en science religieuse insistent pour que l'objet de ces études coïncide plus ou moins avec ce qu'étudient les théologiens laïques. Le volume de connaissances apportées aux étudiants russes dans le cadre des programmes d'études de science religieuse n'est pas inférieur à celui prévu pour le modèle théologique. Les opposants orthodoxes des spécialistes de la science religieuse (ainsi que leurs sympathisants musulmans et juifs) sont en partie d'accord sur ce point. Toutefois, leur principal argument en faveur de l'introduction de la théologie dans les écoles laïques secondaires est en rapport non pas avec le contenu du sujet enseigné, loin s'en faut, mais — fait très étrange — avec la personnalité des professeurs. En d'autres termes, les spécialistes orthodoxes affirment qu'on devrait introduire la théologie sous prétexte que la science religieuse est enseignée quasiment partout par les anciens athées scientifiques et que, sous

couvert de connaissance objective de la religion, ces derniers imposent à leurs étudiants une vision athéistique de l'expérience religieuse. Par ailleurs, ces mêmes spécialistes orthodoxes affirment que la quasi totalité du contenu des programmes d'études de science religieuse et de théologie s'explique par le fait que l'un et l'autre de ces programmes ont été élaborés par des scientifiques laïques (c'est-à-dire des « athées scientifiques ») sans la participation d'aucun représentant des confessions religieuses.

Le modèle de la spécialité appelée « théologie » se divise en deux parties pratiquement égales : la partie « confessionnelle de portée générale » et la partie « confessionnelle » (c'est-à-dire chrétienne, musulmane, etc.). Et c'est cette structure qui constitue le motif de l'autre douloureux conflit au sein de cette discipline : le caractère essentiellement religieux de la théologie. En effet, contrairement à la science religieuse qui décrit les conjonctures et les phénomènes religieux du point de vue de la connaissance positiviste et laïque des faits utilisant des méthodes strictement scientifiques et gardant la même distance avec chaque tradition et chaque phénomène, la théologie porte avant tout sur la formulation d'une doctrine religieuse, à savoir la partie interne et profonde de chaque tradition religieuse — elle essaie d'exprimer la foi en termes de logique. Ce que l'on entend par la partie « confessionnelle de portée générale » de la théologie proposée aux étudiants pendant les trois premières années est par conséquent analogue à la science religieuse, mais sans avoir subi l'influence des « athées scientifiques ». Ici, les étudiants sont censés apprendre les bases générales de la théologie qui, d'une certaine manière, sont communes à toutes les traditions religieuses, et ce qui leur est enseigné présuppose, de ce fait, la même distanciation à l'égard de toutes ces traditions. La seconde partie dite « confessionnelle » propose en revanche l'enseignement de la théologie sous sa forme spécifique — la théologie orthodoxe, baptiste, musulmane, juive, etc., qui ne peut être étudiée si elle est séparée de la foi.

La théologie est inséparable de la foi parce que la base de chaque construction théologique est une foi révélée de manière divine, c'est-à-dire une certaine information que Dieu communique à l'humanité d'une manière ou d'une autre (habituellement par l'intermédiaire de messagers, de prophètes et de disciples). Cette révélation divine est mise en lumière dans les principaux livres symboliques qui constituent la base de telle ou telle tradition religieuse et elle est acceptée sur la foi (ce qui est le propre de la religion). La réflexion théologique se compare en permanence à ces livres, s'efforçant de ne transgresser en aucune façon les limites de l'orthodoxie ou de la révélation divine. Si tel n'était pas le cas, soit cette réflexion deviendrait non-orthodoxe, c'est-à-dire hérétique, ce qui conduirait à l'apparition de nouveaux livres symboliques parmi ses porte-paroles et ses disciples et à la

création d'une nouvelle tradition religieuse à partir de l'ancienne tradition « clarifiée » ou mise à jour, soit elle perdrait totalement son caractère théologique et deviendrait par exemple philosophique.

Aucun doute qu'avec toutes leurs bonnes intentions, les principaux partisans de l'enseignement de la théologie « laïque » dans les écoles secondaires laïques seront tôt ou tard confrontés au problème de savoir si la science laïque (divorcée de la tradition religieuse) peut garantir l'authenticité de telle ou telle cause, la théologie orthodoxe par exemple ou la théologie islamique. C'est ce problème effectivement — celui de garantir la conformité du sujet enseigné avec la théologie orthodoxe d'une confession donnée — qui a fait obstacle à l'introduction d'une norme en matière de théologie à l'école secondaire. Les représentants des confessions qui ont participé à l'élaboration de la partie confessionnelle du modèle ont préconisé de rendre obligatoire pour les professeurs de théologie l'obtention d'une licence délivrée par les confessions dont ils vont enseigner la théologie, laquelle certifierait la conformité de leurs conceptions théologiques avec la théologie orthodoxe de la confession donnée. Les défenseurs de l'enseignement de la théologie dans les établissements laïques d'enseignement supérieur se sont donc vus contraints d'admettre ouvertement que ce sujet ne pouvait être un sujet laïque. Il serait utile de dire que cela a été confirmé — avec force paroles — par le chef du département de l'Éducation religieuse et du Catéchisme du patriarcat de Moscou, le Père supérieur Ioann Economtsev quand il a déclaré que la ligne de partage des eaux entre la théologie et la science religieuse était la croyance en Dieu.

La présence aussi manifeste d'une discipline confessionnelle dans les établissements laïques d'enseignement supérieur est absolument impossible dans le cadre de l'ordre juridique actuel de la Fédération de Russie qui proclame la séparation de l'Église et de l'État ainsi que la séparation de l'école et de l'Église. C'est pourquoi les partisans d'une norme en matière de théologie commencent à réclamer la modification de cet ordre juridique afin de l'adapter à leur tâche — introduire la théologie à l'école laïque par tous les moyens. C'est ainsi, entre autres, qu'ils préconisent d'introduire la notion de « religion traditionnelle » dans la législation russe, pour amener l'État à reconnaître un rôle particulier à chacune des grandes organisations religieuses les plus influentes dans la construction de l'État et dans la vie sociale.

L'Église orthodoxe russe a été l'instigatrice du Conseil interreligieux de Russie qui, en plus de l'Église orthodoxe, comprend les dirigeants des organisations religieuses musulmanes, juives et bouddhistes. Elle « représente » en leur nom toutes les « confessions traditionnelles »

dans leurs relations avec les autorités publiques. Les autres confessions, au nombre desquelles figurent indubitablement les catholiques « traditionnels », sont considérées dans leur majorité comme des forces directement ou indirectement hostiles à l'État russe.

Il est intéressant de noter que les partisans de l'enseignement de la théologie dans les établissements laïques d'enseignement supérieur ne peuvent invoquer l'expérience historique de la Russie. Dans l'Empire russe, où l'Église orthodoxe était une Église d'État, la théologie n'était pas enseignée dans les universités ! Oui, il y avait la « loi de Dieu » enseignée dans les écoles primaires et secondaires, il y avait des établissements d'enseignement religieux fonctionnant grâce aux finances publiques, mais il n'y avait pas d'enseignement de la théologie dans les établissements laïques d'enseignement supérieur. Les partisans de l'enseignement de la théologie évitent de mentionner cet oubli gênant de la part de l'enseignement supérieur russe et citent l'exemple des pays d'Europe occidentale où de nombreuses universités réputées ont effectivement un département de théologie. Or, voici un exemple précisément où, à notre avis, l'expérience de l'Occident est absolument sans rapport avec la singularité russe. Un grand nombre des universités européennes aujourd'hui réputées ont été fondées en réalité au Moyen-Âge et, naturellement, il s'agissait avant tout d'établissements d'enseignement religieux, où les sciences laïques étaient considérées comme les domestiques de la théologie. L'équivalent russe des universités européennes du Moyen-Âge est probablement l'Académie slavo-gréco-latine de Moscou qui existait déjà à l'époque de l'ère nouvelle. Mais ladite académie eut une existence brève et se partagea par la suite entre l'université et l'Académie spirituelle de Moscou, héritant ainsi des composantes laïque et religieuse respectivement de l'enseignement.

Il y a peu de temps, le journal *Komsomolskaya Pravda* (daté du 20 novembre 2002) a publié des articles où des dirigeants politiques et religieux russes de renom exprimaient leur opinion sur l'utilité d'enseigner les « Fondements de la culture orthodoxe » dans les écoles laïques. Il suffit de citer un certain nombre d'avis pour voir à quel point la société russe contemporaine est loin d'être d'accord sur cette question singulièrement compliquée.

Gennady Zyuganov, chef du parti communiste de la Fédération de Russie :

Cette proposition de l'Église orthodoxe russe et de nombreuses organisations intellectuelles est légitime. La culture orthodoxe est l'élément essentiel du développement de notre pays. Et il n'y a aucun danger pour les autres confessions.

Alexander Chichlov, président du Comité de la Douma nationale pour l'Éducation et les sciences :

Les fondements de la culture orthodoxe, et des cultures religieuses, peuvent être intégrés au programme d'études de sciences sociales ou d'art. Néanmoins, il est inadmissible d'introduire l'enseignement obligatoire de ce sujet pour les enfants sous couvert d'un nouveau cycle d'études. Cela va à l'encontre à la fois de la Loi sur l'éducation et de la Constitution.

Père Mikhail Doudko, service des Relations extérieures de l'Église du patriarcat de Moscou :

Je suis partisan de l'introduction des « Fondements de l'orthodoxie » dans les écoles. Il est impossible de comprendre la Russie sans avoir connaissance de la culture orthodoxe. C'est pour cette raison que lorsqu'ils viennent dans notre pays, les étrangers font d'abord connaissance avec l'architecture religieuse et les icônes. Dans certaines républiques, comme le Tatarstan, il serait possible d'introduire les « Fondements de la culture musulmane ».

Borouh Gorin, Fédération des Communautés juives de Russie :

Nous sommes contre l'enseignement obligatoire des « Fondements de l'orthodoxie ». Premièrement parce que les élèves se trouvent privés du droit de choisir. Deuxièmement, je ne suis pas certain que cela leur sera d'une quelconque utilité. Avant la Révolution, la loi de Dieu était enseignée dans les écoles, mais ce n'est pas pour cela que la population avait l'esprit plus religieux. Troisièmement, cela nécessitera des moyens financiers considérables et de toute façon, il n'y a pas de professeurs compétents dans aucune confession quelle qu'elle soit.

Alexander Gavrilov, département de l'Éducation de Moscou :

Nous sommes fermement convaincus que l'école publique devrait être séparée de l'Église. Il n'y a pas de discipline religieuse dans les institutions scolaires de Moscou et nous n'avons pas l'intention de l'y introduire. Il y a les écoles privées appartenant aux différentes confessions pour cela. Si les parents souhaitent que leurs enfants reçoivent une éducation religieuse en même temps qu'une instruction générale, ils peuvent les envoyer dans ces écoles.

Fandas Safioulin, député de la Douma nationale :

Comme d'habitude, une bonne initiative a été transformée en absurdité. La religion devrait être étudiée dans les institutions religieuses. Si elle doit être imposée aux élèves des écoles d'enseignement général, cela serait une violation de trois articles de notre Constitution.

Galina Erchova, directrice de l'école N 589 de Moscou :

Je suis pour l'enseignement de l'orthodoxie en tant que culture. C'est mon souhait le plus cher en qualité de directrice d'école. Nous ne pouvons néanmoins trouver les professeurs qu'il faut. Nous avons même contacté l'Église, mais même eux n'ont pu nous aider. Des personnes de l'Église nous ont rendu visite dans notre école, mais ils voyaient plutôt dans les enfants des candidats à la vie monastique. Une telle attitude n'était pas conforme à notre attente.

Pour conclure, j'aimerais dire que la question de la nature de l'enseignement des « Fondements de la culture orthodoxe » n'est pas encore résolue. Dans certains programmes scolaires de la Fédération de Russie, ils ont déjà été introduits en tant que sujet obligatoire, bien que le ministère de l'Éducation ait le sentiment qu'il devrait s'agir d'un sujet facultatif. Dans les régions où ils ont déjà été introduits (par exemple dans l'oblast de Voronej et l'oblast de Koursk), les enfants des autres confessions doivent également les étudier. Les arguments fournis par les défenseurs d'une telle mesure est que le sujet étudié n'est pas un dogme religieux, mais une culture que toute personne instruite se devrait de bien connaître, sans préjudice de sa foi. L'introduction de la théologie dans les établissements d'enseignement supérieur constitue probablement un danger plus grand pour les études religieuses elles-mêmes que pour le caractère laïque de l'école secondaire de ce pays. La laïcisation de la connaissance théologique entraînerait nécessairement une dépréciation de la vie spirituelle et religieuse à proprement parler de l'Église et conduirait par la suite à sa politisation. Par conséquent, les débats à propos d'une norme éducative en matière de théologie ont un caractère purement politique et tendent à masquer le désir de certains cercles cléricaux d'amener un changement radical de leur rôle social et de leur statut juridique.

Note

1. La version initiale de cet article a été publiée dans le magazine russe *Otečestvennie zapiski* (Moscou), n° 1, 2002, p. 150-157.

Langue originale : anglais

James Wimberley

Directeur de la Division « Politiques éducatives et dimension européenne », Direction de l'éducation scolaire et extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Direction générale IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Les opinions exprimées dans cet article ne reflètent pas nécessairement la position officielle du Conseil de l'Europe.

ÉDUCATION ET RELIGION : LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE

L'ÉDUCATION AU SERVICE

DU DIALOGUE INTERCULTUREL

ET INTERCONFESSIONNEL :

LA NOUVELLE INITIATIVE

DU CONSEIL DE L'EUROPE

James Wimberley

Les origines

LES PREMIÈRES INITIATIVES

La question des relations interculturelles est au moins aussi vieille que la civilisation. L'antique Livre de la Genèse situe à l'aube de l'histoire, l'épisode tragique du meurtre du cultivateur Abel par son frère, l'éleveur Caïn. Les témoignages de l'archéologie et de l'éthologie suggèrent que les conflits collectifs sont encore plus anciens, et même qu'ils sont apparus avant l'humanité. La construction de l'Europe, qui a créé un vaste espace de paix et de libre circulation des personnes, des marchandises, des capitaux et des idées, résulte d'un projet visionnaire qui visait à mettre un terme à mille ans de divisions et de conflits violents. Ce projet ambitieux poursuivait trois objectifs :

- déterminer les valeurs communes essentielles qui sous-tendent depuis le début la croyance séculière dans les droits de l'homme, valeurs aujourd'hui inscrites dans la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme ;

- édifier des institutions communes solides et légitimes dans les domaines politique et économique, ce qui s'est fait progressivement d'abord par l'intermédiaire du Conseil de l'Europe, puis dans le cadre de l'Union européenne ;
- ancrer les valeurs communes dans la vie quotidienne des citoyens.

La poursuite de ce dernier objectif a constitué une entreprise considérable, car l'Europe moderne était et reste un ensemble de cultures variées, dont l'identité réside en grande partie dans cette diversité. Bien que le terme ne fût pas employé, la coopération européenne a été, pour l'essentiel et par nécessité, une coopération « interculturelle » qui avait pour but d'assurer la communication et la compréhension entre des peuples de cultures différentes. Cette philosophie s'exprime de la façon la plus claire dans la Convention culturelle européenne de 1954, texte fondateur sur lequel s'appuie l'action du Conseil de l'Europe dans les domaines de la culture, de l'éducation, de la jeunesse et du sport.

Le premier et, sans doute encore aujourd'hui, le principal type de diversité culturelle qu'il a fallu surmonter, c'est la diversité nationale, le nationalisme ayant été au cœur des guerres du siècle dernier. En tant qu'organisation internationale d'États nationaux, le Conseil de l'Europe s'est essentiellement intéressé à l'enseignement de l'histoire et des langues vivantes, aux échanges d'étudiants et à la coopération entre les jeunes comme à des moyens de promouvoir les échanges culturels par-delà les frontières *nationales*. Pendant les années 60, les migrations intra-européennes des pays méditerranéens vers les pays plus riches du Nord ont donné lieu à des travaux sur l'éducation des immigrés et sur les relations entre communautés d'immigrés et communautés d'accueil, — bien que l'existence de migrations et de sociétés multiculturelles soit évidemment attestée durant toute l'histoire et toute la préhistoire de l'Europe. À partir de 1990, l'intégration des nouvelles démocraties nées des cendres de l'empire communiste a amené le Conseil à élaborer des normes pour assurer un traitement équitable aux minorités nationales et aux ethnies dispersées comme les Roms.

La religion est certainement une dimension importante de la diversité culturelle. Pourquoi, dans ce cas, l'a-t-on négligée pendant des décennies ? La question religieuse est délicate pour deux raisons. Il y a d'abord l'influence de la tradition : discuter de religion dans le cadre de la coopération intergouvernementale, c'est rompre une convention ancienne qui traduit un profond respect pour la liberté de conscience et de religion, et qui reflète l'adhésion unanime des religions historiques à l'idéal européen. La seconde raison est que le Conseil de l'Europe, en tant qu'organisme public, reste résolument neutre dans les débats sur les vérités ultimes menés dans les différentes religions et entre elles. La mission particulière du Conseil en faveur des droits de l'homme et de la démocratie s'inspire en fait directement des principes

de la philosophie des Lumières, et notamment du principe de la séparation de l'État et de la religion, lequel a paradoxalement une origine religieuse¹. Quoi qu'il en soit, la compétence du Conseil se limite à l'action menée par les États et les autres organismes publics en faveur des droits individuels et dans l'intérêt public.

Il ne fait cependant aucun doute que la religion, en tant que réalité culturelle, est en rapport avec ces objets de l'action publique ; et que, dans cette mesure, l'action publique peut légitimement la prendre, elle aussi, pour objet. Il est d'intérêt public, par exemple, d'assurer une éducation équilibrée et de bonne qualité à tous les enfants, et de créer un environnement social où les bonnes relations entre communautés et entre individus prévalent sur les facteurs de conflit et de violence. Depuis les années 80, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a souvent examiné dans cet esprit les questions de politique publique posées par la religion, et adopté plusieurs textes sur le rôle des religions dans les sociétés démocratiques² et sur leur contribution à la culture européenne. Mais elle n'a pas été suivie dans ce domaine par le Comité des ministres, qui est l'organe intergouvernemental du Conseil.

LES CIRCONSTANCES POLITIQUES

Le changement de politique résulte directement des horribles attentats du 11 septembre 2001, qui ont galvanisé la communauté internationale, provoquant des réactions à plusieurs niveaux. Le Conseil de l'Europe a décidé, quant à lui, d'agir dans trois domaines : il a décidé de renforcer la coopération judiciaire contre le terrorisme, de sauvegarder les valeurs fondamentales nécessaires pour combattre le terrorisme, et « de contribuer au développement de démocraties fortes qui respectent la diversité de leurs populations et favorisent la justice sociale », « afin d'affaiblir les facteurs qui alimentent le terrorisme ». Il a affirmé que « le terrorisme ne pouvait être associé à une culture particulière », et résolu « de promouvoir un large dialogue interculturel et interconfessionnel pour permettre à nos sociétés d'atteindre une plus grande cohésion et réduire les risques de mésentente³ ».

La seule chose qui soit nouvelle dans la définition de ce troisième objectif, outre un sentiment accru de l'urgence, c'est la reconnaissance de la dimension *religieuse* des politiques sociales. La relative imprécision des termes employés (« dialogue interculturel et interconfessionnel ») trahit l'incertitude qui entoure souvent les véritables rapports du nouveau terrorisme avec le terrorisme d'origine nationale ou ethnique. Il va sans dire que toutes les grandes religions du monde nient que le terrorisme soit un moyen légitime d'action politique, et le condamnent catégoriquement⁴. Les terroristes du 11 septembre ont prétendu

que la religion approuvait leurs actes ; mais les doctrines sectaires et extrémistes récemment apparues dans de nombreuses religions se nourrissent manifestement de conflits politiques, de bouleversements sociaux et d'inquiétudes personnelles⁵.

Quoi qu'il en soit, les racines du nouveau terrorisme se situent de toute évidence hors d'Europe, et des mesures socioculturelles limitées à l'Europe ne sont guère susceptibles d'avoir un effet préventif direct. Il faut plutôt considérer la référence à la culture et à la religion comme un appel à la vigilance et une incitation à résoudre un problème tout à fait différent et moins aigu, qui n'en est pas moins un problème sérieux et répandu : celui de la mauvaise qualité des relations intercommunautaires en Europe. La méfiance, l'intolérance, la discrimination, les manifestations de racisme revêtent généralement une forme ethnique, mais elles prennent parfois une forme religieuse. La nouvelle priorité s'inscrit donc dans le prolongement de l'action entreprise pour combattre le racisme et promouvoir une « citoyenneté démocratique », suivant des principes établis au Sommet de Vienne en 1993⁶ et réaffirmés depuis en plusieurs occasions.

Les mesures adoptées

Après le 11 septembre, le Conseil de l'Europe a procédé de façon pragmatique en redoublant d'efforts pour favoriser la compréhension entre les cultures et résoudre dans ce cadre général les problèmes particuliers que pose la religion. Le Secrétaire général du Conseil a déclaré que le dialogue interculturel et interconfessionnel serait dans l'avenir l'un des principaux axes de l'évolution du Conseil. Conformément au nouveau programme de travail, les activités déjà existantes sont renforcées en 2002, et la priorité sera plus nettement marquée en 2003. Deux initiatives méritent en particulier d'être citées : un projet relatif au dialogue interculturel et à la prévention des conflits⁷, consistant à élaborer une charte « qui définisse une stratégie appropriée de coopération culturelle paneuropéenne destinée à prévenir les conflits par une action culturelle » ; et un nouveau projet d'ensemble relatif à la violence dans la vie quotidienne, consistant à réunir, du 2 au 5 décembre 2002, une grande conférence chargée d'examiner les stratégies communautaires capables de prévenir la violence dans les écoles.

En matière d'éducation, le point de départ se trouve dans le rapport d'information soumis par le Secrétaire général au Comité des ministres⁸, où sont indiquées les lignes de conduite adoptées dans les trois domaines. Le Secrétaire général a notamment proposé de promouvoir « une meilleure compréhension entre communautés culturelles et/ou religieuses par l'éducation scolaire, sur la base de principes communs d'éthique et de citoyenneté

démocratique ». Il a ensuite approuvé l'objectif pédagogique consistant à « donner aux Européens la possibilité de dialoguer au sujet de la religion sur la base de la tolérance et de la compréhension réciproques », et noté que la poursuite de cet objectif exigeait de chacun des efforts pour mieux connaître les pratiques religieuses des autres, pour comprendre par empathie les différentes orientations religieuses, et pour être plus équitable dans les discussions et dans la vie scolaire.

Les mesures adoptées ensuite entrent dans le cadre des procédures habituelles. Un nouveau projet, préparé par un groupe de travail créé au début de 2002, a été discuté et approuvé le 30 septembre dans un forum extraordinaire du Comité directeur de l'éducation qui, outre les membres ordinaires du Comité représentant les ministères de l'éducation, réunissait un certain nombre d'experts appartenant à diverses traditions de l'enseignement religieux et de l'enseignement interculturel en général⁹. Sur la base d'enquêtes préliminaires effectuées dans ces deux domaines de l'enseignement, le Comité a mis en route un nouveau projet visant à produire avant la fin de 2004 des matériels utilisables par les responsables des politiques, ainsi que par les enseignants et les autres praticiens.

Le programme de travail, auquel on met actuellement la dernière main, comprend donc deux volets. Sur le plan pratique, on s'intéressera principalement à la formation des enseignants, avec deux objectifs : composer méthodiquement un recueil d'exemples variés, et rédiger un document d'orientation sur la base de ces exemples et d'ateliers de formation des enseignants. Sur le plan des politiques, on s'efforcera d'abord d'apporter une contribution théorique à la XXI^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, qui aura lieu à Athènes en novembre 2003 ; l'UNESCO participera à la préparation de cette session, dont le thème principal sera l'enseignement interculturel. Durant une seconde phase, on approfondira les conclusions des ministres du point de vue religieux. La première occasion en sera fournie par une conférence ouverte aux différentes parties prenantes, prévue pour décembre 2003.

Tout le monde reconnaît que le projet doit respecter la diversité des situations dans les différents États membres, notamment en ce qui concerne la question délicate de la place de la religion à l'école. Mais il est également admis que tous les pays européens doivent relever un même défi dans la mesure où ils doivent tous prévenir les conflits d'origine culturelle par une éducation qui prépare les jeunes à vivre dans la diversité. Le principal problème rencontré dans la définition du projet consistait en fait à intégrer la préparation au dialogue interconfessionnel dans une conception globale de l'éducation interculturelle. Il a fallu recentrer jusqu'à un certain point le projet autour de l'axe « interculturel », et le travail s'est

poursuivi sur la base de ce compromis ; mais beaucoup de questions fondamentales sont restées ouvertes. J'examinerai quelques-unes de ces questions en suspens dans les sections suivantes, avant de tenter une synthèse en m'appuyant sur les points d'accord concernant les droits de l'enfant.

Questions relatives à la place de la religion à l'école

Pour les raisons que je viens d'indiquer, le programme du Conseil a laissé de côté certaines questions relatives à la place de la religion et du dialogue interconfessionnel dans les écoles. On a commencé par enquêter rapidement sur la situation en Europe et sur des questions particulières relatives à la politique, à la gestion et à la pratique de l'enseignement qu'il fallait éclaircir avant de pouvoir les intégrer dans une conception globale des relations interculturelles.

La démographie religieuse de l'Europe présente une grande diversité. Il faut tenir compte de la mauvaise qualité des statistiques démographiques. Seule la moitié environ des États membres recueillent des informations sur l'origine ethnique ou la religion dans les recensements¹⁰ ; certains États membres s'interdisent même, par principe, de recueillir de telles informations. De toutes façons, les recensements ne peuvent nous renseigner que sur l'appartenance officielle des individus aux différentes religions ; certaines religions ne comptabilisent pas l'assistance aux cérémonies publiques ; seules les enquêtes fournissent des informations sur les croyances personnelles.

Cela dit, les principaux facteurs démographiques de la diversité religieuse sont les suivants :

- l'histoire des populations — le catholicisme, le protestantisme, l'orthodoxie et l'islam sunnite¹¹ sont, depuis des siècles, les religions dominantes dans différentes régions, où l'on trouve aussi des minorités religieuses d'implantation très ancienne comme les communautés de la diaspora juive ;
- les migrations récentes de populations différentes vers des régions différentes selon les migrants, qui ont conduit, par exemple, à la constitution d'une importante communauté musulmane de langue turque en Allemagne, d'une communauté musulmane de langue arabe en France, de trois communautés (musulmans, hindous et sikhs) de langue urdu ou hindi au Royaume-Uni ;

- les mariages intercommunautaires, qui expliquent qu'un nombre croissant de jeunes appartiennent à plusieurs cultures à la fois (nous connaissons encore mal, cependant, les conséquences de cette situation sur le plan religieux).

La chute du communisme a eu des répercussions d'une portée considérable sur la pratique religieuse dans les nouveaux États membres, qui constituent la moitié des membres du Conseil¹². Suivant un processus encore mal connu, l'enseignement religieux refait son apparition sous différentes formes dans les écoles de la région¹³. L'hostilité uniforme du marxisme à l'égard de toutes les religions et de tous les prosélytismes a, peut-être, eu pour effet de figer le processus historique de diversification des appartenances religieuses. Depuis 1990, les migrations prennent parfois la forme effrayante de déplacements de populations victimes d'une épuration ethnico-religieuse comme en Bosnie-Herzégovine, ou d'exodes de réfugiés chassés par un conflit comme dans le sud du Caucase.

Autre type important de diversité, la diversité institutionnelle résulte de l'histoire des relations très complexes et souvent conflictuelles entre la religion et l'État. Le système dualiste qui organisait au Moyen Âge la concurrence entre l'Église et l'État dans les pays d'Europe occidentale, préfigurait la séparation actuelle de la religion et de l'État. C'est au XVII^e siècle, aux Pays-Bas et dans les colonies anglaises d'Amérique du Nord, que ce système a pris pour la première fois toute l'extension qui le caractérise aujourd'hui. Il est devenu la norme après l'âge des Lumières et la Révolution française. La conception de la démocratie et des droits de l'homme sur laquelle se fonde le Conseil de l'Europe, entérine cette norme ; et de fait, quelle que soit leur influence, les organisations religieuses n'exercent pas directement un grand pouvoir politique ou juridictionnel direct dans les États membres.

Comme la séparation s'est effectuée progressivement, plusieurs États membres continuent de reconnaître officiellement certaines Églises ou d'accorder à certaines religions un statut juridique et une position sociale privilégiés. (Le Vatican, en tant qu'État, partie notamment à la Convention culturelle européenne, occupe une position *sui generis*.) La situation particulière de certaines religions contribue largement à déterminer en retour la présence ou l'absence de l'« enseignement religieux » dans les écoles publiques des différents États. J'emploie ici cette expression au sens large d'enseignement consacré spécifiquement à la religion, et non pas au sens d'instruction religieuse (celle-ci n'est d'ailleurs pas l'affaire des écoles publiques). Certains pays, conscients de la grande diversité religieuse qui leur est propre, organisent un enseignement religieux multiconfessionnel.

Les systèmes actuellement appliqués en matière d'enseignement religieux dans les écoles publiques de nombreux États membres sont résumés dans un tableau que

Peter Schreiner du CoGREE a présenté au Conseil de l'Europe à titre de document de travail¹⁴. En simplifiant ce tableau à l'extrême, on peut en dégager la typologie suivante :

- pays où il n'y a pas d'enseignement religieux dans les écoles publiques (France, à l'exception de l'Alsace-Lorraine) ;
- pays où il y a un enseignement religieux multiconfessionnel et comparatif (Norvège, Roumanie, Royaume-Uni, Turquie) ;
- pays (ou régions) dans lesquels un enseignement religieux confessionnel est dispensé suivant un système allant de l'enseignement multiconfessionnel parallèle (Allemagne, Alsace-Lorraine) à un enseignement essentiellement uniconfessionnel (Grèce, Irlande) (ces différences ont des causes démographiques et non pas structurelles).

Le degré d'intégration de l'enseignement religieux dans les programmes scolaires est une autre variable. L'enseignement religieux comparatif est généralement une matière obligatoire ; les niveaux de connaissance sont définis et évalués de la façon habituelle ; les cours sont donnés par des enseignants dotés de la formation et des compétences habituelles ; dans ce système, l'enseignement religieux peut faire partie de l'éducation civique (Royaume-Uni). Les systèmes d'enseignement confessionnel doivent, en revanche, laisser aux élèves la possibilité de ne pas assister aux cours pour des raisons de conscience ; dans ces systèmes, l'enseignement religieux peut être une activité presque hors-programme, confiée à une catégorie particulière d'enseignants, souvent choisis dans les communautés de fidèles. La distinction entre l'enseignement religieux (qui apprend à connaître la religion) et l'instruction religieuse (qui apprend à la pratiquer) est donc plus ou moins nette selon les cas, et peut disparaître complètement dans les écoles confessionnelles privées.

Il faut signaler une dernière cause de diversité : le caractère protéiforme de la croyance religieuse elle-même, qui s'oppose fortement sur ce point à d'autres marqueurs culturels, comme la langue. Même sous leur forme traditionnelle, les religions ont pour l'essentiel des préoccupations très différentes : le christianisme met l'accent sur la doctrine et les pratiques collectives, le judaïsme et l'islam sur les pratiques individuelles, le bouddhisme sur le développement spirituel des individus. Mais l'emprise de la tradition s'est affaiblie, et beaucoup de vieilles certitudes (existence de l'enfer, unité du prolétariat) se sont évanouies. L'appartenance aux organisations est un mauvais indicateur des pratiques personnelles¹⁵. Les convictions religieuses et profanes changent au cours de la vie des individus, et celles des groupes peuvent évoluer rapidement (par exemple, au sujet de la condition féminine). Les opinions religieuses ne sont pas plus figées que les opinions profanes. La constitution de vastes communautés d'immigrés qui possèdent leurs propres traditions religieuses n'a fait que

renforcer l'hétérogénéité et le caractère multiconfessionnel des sociétés européennes modernes. Cette diversité se reflète aujourd'hui dans la plupart des salles de classe.

Des systèmes d'éducation différents doivent donc relever un même défi du fait de la diversification des expressions de la foi dans des milieux différents. Tous les pays d'Europe doivent modifier leurs politiques en conséquence. Ils ont beaucoup à apprendre les uns des autres et d'un dialogue avec les acteurs concernés.

Questions relatives à l'éducation interculturelle en général

Si l'idée de compréhension entre les cultures sous-tend depuis le début l'action du Conseil de l'Europe, le concept d'« interculturelisme » est plus récent. Le seul texte du Conseil qui établisse des normes dans ce domaine est apparemment la Recommandation R(84)18 relative à la « formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle¹⁶ ». Le rapport Perotti de 1994, aboutissement du travail considérable accompli par suite de cette recommandation sur l'éducation des immigrés et des minorités, concluait sans enthousiasme : « Les problèmes posés par le multiculturalisme trouvent souvent une meilleure solution dans la pratique de l'enseignement que dans sa théorie¹⁷. »

Conformément à ce rapport, aucune autre recommandation de politique générale n'a été élaborée, et le travail s'est concentré sur les aspects pratiques. Un certain nombre de projets en cours illustrent ce pragmatisme.

- Une recommandation récente relative à l'enseignement de l'histoire¹⁸ met en pratique une philosophie des relations interculturelles. Elle s'applique à des activités « ciblées » en cours dans les nouveaux États membres engagés dans une réforme de l'enseignement de l'histoire. Elle s'applique aussi chaque année pendant la Journée de la mémoire de l'Holocauste et des crimes contre l'humanité.
- Après avoir défini des modèles de bonnes pratiques applicables à la vie scolaire et extrascolaire, les responsables d'un projet d'éducation à la « citoyenneté démocratique » mettent l'accent sur l'élaboration et l'application de politiques nationales dans ce domaine de l'éducation. Le Comité des ministres vient d'adopter une recommandation à ce sujet¹⁹.
- Un nouveau projet relatif à l'éducation des enfants roms a pour but principal de mettre en pratique une recommandation récemment adoptée à ce sujet²⁰, qui promeut aussi bien la tolérance que l'égalité d'accès à l'éducation.

- Le programme relatif aux langues vivantes met l'accent sur les politiques linguistiques et sur l'importance des compétences linguistiques pour la communication interculturelle dans les sociétés plurilingues, sans oublier leur fonction traditionnelle dans les communications internationales. Le Centre européen pour les langues vivantes situé à Graz souligne, lui aussi, l'importance de ces questions dans la pratique de l'enseignement scolaire.
- Le Programme de formation continue du personnel éducatif, qui est l'autre moyen d'action dont le Conseil dispose pour promouvoir les bonnes pratiques pédagogiques, fait déjà des relations interculturelles l'une de ses priorités. Les cours de formation donnés en 2002 portent principalement sur l'éducation à la « citoyenneté démocratique », sur l'enseignement de l'histoire et sur des sujets correspondant à des priorités intersectorielles : les groupes défavorisés et la prévention de la violence à l'école. Un séminaire européen qui s'est tenu à Donaueschingen en mai 2002, avait pour thème « La place des femmes dans les religions mondiales ».

Ces programmes essaient de mettre l'interculturalisme en pratique de façon pragmatique et sur des modes variés, suivant les recommandations du rapport Perotti de 1994. Mais il n'existe pas de conception générale de l'interculturalisme, ni de stratégie globale, ni de texte normatif récent qui reflète l'opinion actuelle des spécialistes ou des États membres. La session de la Conférence des ministres européens de l'éducation qui doit se tenir à Athènes en novembre 2003, aura pour but de combler ces lacunes.

La grande quantité de travail accompli et de textes adoptés autrefois par plusieurs organisations, dont l'UNESCO, suggèrent cependant que le concept d'interculturalisme a seulement besoin d'être un peu mis à jour, et non pas d'être complètement repensé. En matière d'éducation, il s'agit en gros de doter les élèves des compétences (et de leur inspirer les attitudes) dont ils auront besoin, dans une société à maints égards multiculturelle, pour participer avec d'autres individus d'origine différente à des dialogues privés ou publics civilisés, enrichissants pour tous, fondés sur une empathie critique. L'interculturalisme n'est, par essence, qu'un aspect de l'objectif « apprendre à vivre ensemble » défini par la Commission Delors, qui tient compte de tous les types de différence (cet objectif a fait récemment l'objet d'un consensus qui constitue un excellent point de départ).

Le problème consiste moins à définir un objectif qu'à mettre au point des stratégies efficaces applicables dans les salles de classe et les écoles, dans le cadre des politiques nationales de l'éducation et des programmes européens. Les ministres devront en particulier se demander comment rendre réellement opérationnels tous ces objectifs difficilement

quantifiables dans l'élaboration des politiques, et comment leur conférer la même valeur qu'aux objectifs facilement quantifiables que sont l'alphabétisation, l'apprentissage du calcul et l'acquisition de connaissances scientifiques²¹. Il faudra pour cela des cibles et des instruments d'évaluation appropriés, et notamment des indicateurs objectifs²². Les connaissances dispensées par l'enseignement religieux traditionnel, tout comme les compétences linguistiques, se prêtent mieux à cette intégration dans un projet global que des attitudes comme l'empathie.

L'objectif se décompose en sous-objectifs de caractère général : l'éducation morale doit apprendre à l'enfant à respecter les droits des autres individus, même quand ceux-ci sont très différents de lui ; l'enfant doit cultiver l'empathie qui l'aide à comprendre la situation et les sentiments des autres individus ; il doit apprendre à communiquer ses opinions et ses émotions, ainsi qu'à gérer l'agressivité, les rivalités et les conflits inhérents à la condition humaine. Tous ces aspects de l'éducation se mêlent dans la pratique quotidienne de l'éducation familiale et scolaire, et il n'est pas facile d'isoler des stratégies pédagogiques particulières. L'affirmation d'une morale scolaire positive fondée sur des valeurs comme le travail et le respect mutuel est certainement l'une de ces stratégies ; l'application d'une discipline bien conçue, destinée à prévenir ou à limiter les conflits entre élèves, en est une autre. (Le Conseil de l'Europe s'attaque à la question de la prévention de la violence à l'école dans un projet interdisciplinaire relatif à la violence dans la vie quotidienne²³). Les écoles doivent régler de nombreux problèmes pratiques, comme ceux que posent certaines revendications en matière d'enseignement, de tenue vestimentaire, de régime alimentaire ou de congés scolaires, — revendications qui résultent de la diversité culturelle (religieuse ou linguistique), mais qui s'expriment toujours à travers des choix individuels. Il va sans dire que les enseignants, à côté de leur compétence professionnelle, doivent donner l'exemple de la tolérance et de l'intégrité.

Cette conception laisse cependant ouverte une question importante : dans quelle mesure les questions d'enseignement et d'apprentissage interculturels dépendent-elles, elles aussi, des différents types de diversité culturelle et appellent-elles, de ce fait, différentes formes de pédagogie ? L'interculturalisme suppose que les individus partent de quelque part quand ils entreprennent leur voyage d'exploration dans le monde du savoir ; et il exige d'eux diverses compétences opérationnelles en matière de communication et de connaissance. Même sous le régime de la plus stricte séparation des Églises et de l'État, un enseignant, une école ou un système d'éducation ne peuvent évidemment pas atteindre de larges objectifs pédagogiques

s'ils négligent complètement le fait religieux²⁴. Il faut reconnaître la religion, mais comment faut-il la reconnaître ?

Le débat sur cette question fondamentale ne doit pas se nourrir des événements de l'actualité ou des tensions sociales, mais de principes pédagogiques. Il peut prendre pour point de départ la reconnaissance des nombreux liens qui existent, dans l'enseignement, entre la religion et les autres dimensions de la culture et de la personnalité. Il faut en effet reconnaître :

- le caractère personnel et émotionnel des orientations religieuses (croyance ou incroyance), et leur rapport direct avec la conscience de soi et le sentiment de dignité des élèves (et des enseignants) ;
- le caractère essentiellement normatif de la religion, qui la rattache étroitement à la question du bien et du mal, suivant une conception ouverte des valeurs considérées comme faisant partie intégrante du moi (en revanche, l'éducation civique se réfère à l'application d'un petit nombre de valeurs communes dans les processus collectifs, l'enseignement de l'histoire essaie de distinguer entre les faits et les jugements de valeur, et l'enseignement des langues observe une plus ou moins grande neutralité axiologique) ;
- la place de la religion dans le patrimoine culturel et dans sa transmission par l'enseignement de l'histoire, de la littérature, de la musique et des arts plastiques ;
- l'ancrage, tout aussi complexe, de l'appartenance religieuse dans la société où les élèves, leurs familles et l'école doivent s'affirmer (cette appartenance, qui ne coïncide pas nécessairement avec les autres appartenances culturelles, peut ainsi renforcer la solidarité transculturelle au sein des différentes communautés confessionnelles ou par-delà les différences de religion, de même qu'elle peut renforcer l'ethnocentrisme, les divisions et les conflits entre les groupes).

Ces faits peuvent recevoir des interprétations favorables à des positions très différentes. Certains éducateurs, d'esprit laïc ou religieux, y voient autant de raisons de promouvoir une conception globalisante de l'éducation, et de s'opposer à un enseignement spécifique de la religion. D'autres, parmi lesquels je me range, pensent plutôt qu'ils illustrent les différences considérables qui existent dans l'enseignement scolaire entre la religion et des matières comme les langues, le civisme ou l'histoire, — différences dont il ressort, selon eux, que la religion fournit un objet d'étude spécifique et important, qu'elle soit ou non la matière d'un enseignement distinct.

Ces différences entre les positions pédagogiques sont renforcées par des particularités institutionnelles qui résultent de l'histoire et des principes sur lesquels se fondent les droits de l'homme. Je crois donc que le projet finira par imposer l'idée que la religion doit constituer un domaine spécifique de la politique scolaire à l'intérieur d'un cadre interculturel commun. La principale question théorique que les responsables du projet devront examiner se rapportera sans doute à l'importance relative des conceptions particulières et des conceptions générales de l'interculturalisme, de même que la principale question pratique consistera à déterminer les problèmes communs et les solutions communes en matière d'aménagement des programmes scolaires, de formation des enseignants et d'administration des écoles.

Les droits de l'enfant

La diversité des situations et des traditions et le problème des cas particuliers jettent nécessairement quelques doutes sur la praticabilité d'un projet destiné à définir des réponses ou du moins des méthodes communes au niveau européen. Il faut donc souligner que les États européens ont quand même en commun plusieurs prémisses importantes. Ils sont tous attachés aux droits fondamentaux inscrits dans les textes universels et dans la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme. Ils sont attachés en particulier :

- à la liberté de pensée, de conscience et de religion (Article 9 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme) ;
- à une éducation des enfants qui respecte les croyances religieuses et philosophiques de leurs parents (Protocole 1, Article 2 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme) ;
- à une éducation des enfants qui respecte leur intégrité personnelle, tant physique que morale, et leur capacité de développement (Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant).

Leur engagement en faveur de ces principes a des conséquences directes en matière de politiques publiques. Les deux premiers principes proscrivent la contrainte dans l'enseignement religieux (on peut d'ailleurs regretter que la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme semble donner aux convictions des parents la priorité sur celles des enfants). Ils exigent apparemment que les élèves puissent s'abstenir de suivre l'enseignement religieux sous ses formes confessionnelles, ce qui suppose évidemment que la religion fasse l'objet d'un enseignement spécifique. En revanche, le droit de ne pas suivre un enseignement *multiconfessionnel* dispensé dans une école publique est contesté, comme en

témoigne une affaire récemment portée devant les tribunaux norvégiens sur la base des droits de l'homme.

Le deuxième principe affirme clairement le droit des parents de créer des écoles confessionnelles privées et d'y envoyer leurs enfants ; et le troisième principe oblige corrélativement l'État à réglementer ces écoles dans l'intérêt des élèves. On sait que cette réglementation pose à l'État des problèmes délicats. Il lui faut en particulier répondre aux questions suivantes :

- Comment concilier le droit de créer des écoles confessionnelles privées (dont la qualité sera soumise au contrôle de l'État) et la nécessité d'éviter la ségrégation des communautés ?
- Comment les normes modernes, destinées à assurer et à évaluer la qualité des études scolaires, peuvent-elles s'appliquer à des études fondées sur des cultures et des pratiques très différentes de celles de la communauté d'accueil ?
- Comment traiter équitablement, par exemple en matière de financement public, les nouvelles écoles créées pour les communautés confessionnelles le plus récemment établies dans les États membres (musulmans, hindous, bouddhistes), par rapport aux écoles plus nombreuses des communautés plus anciennes (catholiques, protestants, orthodoxes, juifs) ?

Autres conséquences, plus importantes que les premières, toutes les écoles doivent respecter la personne de l'*enfant* en lui donnant une éducation qui réponde à ses besoins en termes de développement. Le rapport Delors²⁵ contient un résumé de ces besoins sur lequel tout le monde s'accorde : l'enfant doit apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre avec les autres et apprendre à être. L'éducation interculturelle poursuit le troisième de ces quatre objectifs ; mais on ne saurait le séparer des deux premiers (l'acquisition de connaissances pratiques), ni surtout du quatrième (le développement de la personnalité).

L'enseignement interculturel ne saurait être un ornement à la mode plaqué sur une école qui, par ailleurs, resterait la même. Il répond à une exigence profonde et forte où se concentre le drame de l'unification du monde.

Notes

1. « Rendez à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui est à Dieu. » (*Nouveau Testament*, Matthieu, XXII, 20-21)
2. Voir la Recommandation 1396 (1999) relative aux rapports entre « Religion et démocratie », et la Recommandation 1556 (2002) relative aux rapports entre « Religion et changement en Europe centrale et orientale ». Le préambule de cette dernière recommandation contient la liste des textes adoptés, qui sont tous disponibles sur <http://assembly.coe.int>.

3. Communiqué de la 109^e session du Comité des ministres :
http://www.coe.int/T/E/Committee_of_Ministers/Home/General_Information/Sessions/109th_session/e_CP827.asp.
4. Voir la Déclaration des chefs religieux réunis à Assise le 28 janvier 2002 :
<http://a2.scoop.co.nz/archive/scoop/stories/23/4f/200201280009.94237a4a.html>.
5. Voir l'ouvrage classique de Norman Cohn sur les sectes chrétiennes du Moyen Âge : *The Pursuit of the Millennium*, 2^e éd. 1970.
6. <http://cm.coe.int/ta/decl/1993/Vienna%20Summit%20Declaration.htm>.
7. Voir
<http://www.coe.int/T/E/Cultural%5FCo%2Doperation/Culture/Other%5Fprojects/Intercultural%5FDialogue%5Fand%5FConflict%5Fprevention/>.
8. *Rapport du Secrétaire général sur le terrorisme*, SG/Inf(2001)35 :
[http://www.coe.int/T/E/Secretary_general/Documents/Informations_documents/2001/SGInf\(2001\)35E.asp](http://www.coe.int/T/E/Secretary_general/Documents/Informations_documents/2001/SGInf(2001)35E.asp).
9. Ces documents seront bientôt disponibles sur :
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/.
10. *Les caractéristiques démographiques des minorités nationales dans certains États européens*, vol. 1 et 2, W. Haug, P. Compton, Y. Courbage, Études démographiques, n^{os} 30 et 31, Conseil de l'Europe, 1998 et 2000.
11. Un exemple scandaleux d'exploitation abusive de ces faits historiques nous est fourni, dans *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order* de Samuel Huntington (Londres 1997), par une carte où la frontière orientale de l'aire de la civilisation européenne va de Narva à Dubrovnik.
12. Pour une liste des 44 États membres, voir
http://www.coe.int/T/E/Communication_and_Research/Contacts_with_the_public/About_Council_of_Europe/CoE_Map_&_Members/. La Serbie-Monténégro devrait adhérer bientôt au Conseil. La Bélarus et le Vatican ne sont pas membres du Conseil, mais ont adhéré à la Convention culturelle.
13. Le Kosovo constitue à cet égard une exception intéressante. La loi sur l'enseignement scolaire y interdit par précaution l'instruction religieuse. Elle a été rédigée par un groupe international d'experts dans le cadre d'un projet dirigé par le Conseil de l'Europe.
14. DGIV/EDU/Dial (2002) 7 Addendum.
15. Un exemple parmi d'autres : « Je suis un chrétien pratiquant, mais pas un chrétien croyant. » déclare le physicien Freeman Dyson dans *Science & Religion : No Ends in Sight*, New York Review of Books, 28 mars 2002, <http://www.nybooks.com/articles/15220>.
16. <http://cm.coe.int/stat/E/Public/1984/84r18.htm>.
17. *The case for intercultural education*, Antonio Perotti, Presses du Conseil de l'Europe, 1994, p.139.
18. Recommandation (2000)13 relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle,
http://cm.coe.int/stat/E/Public/2001/adopted_texts/recommendations/2001r15.htm.
19. Recommandation (2002)12 relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique,
http://cm.coe.int/stat/E/Public/2002/adopted_texts/recommendations/2002r12.htm.
20. Recommandation (2000)4 relative à l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe,
<http://cm.coe.int/ta/rec/2000/2000r4.htm>.
21. Voir l'enquête PISA de l'OCDE, <http://www.pisa.oecd.org/>.
22. Voir les tentatives pour élaborer de tels indicateurs décrits dans un rapport de l'Union européenne : « Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité », mai 2000, <http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinen.pdf>.
23. http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/violence/.
24. Voir Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, rapport au Ministre de l'éducation de la France, Paris, 2002.
25. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, UNESCO, 1996.

Langue originale : français

Jean-François Rivard (Canada)

Maîtrise en administration et évaluation de l'éducation. Stagiaire au sein du BIE, avec l'appui du Ministère des relations internationales du Québec. Courriel : jeanfrancoisrivard@hotmail.com

Massimo Amadio (Italie)

S'est joint au BIE en 1996 en tant que spécialiste de programme. Coordonnateur du programme banque de ressources et observatoire des tendances au BIE. Courriel : m.amadio@ibe.unesco.org

ÉDUCATION ET RELIGION : LES CHEMINS DE LA TOLÉRANCE

PLACE ACCORDÉE À L'ENSEIGNEMENT

DE LA RELIGION DANS LES

GRILLES HORAIRES OFFICIELLES

Jean-François Rivard et Massimo Amadio

Le présent texte se veut essentiellement descriptif. Il constitue un portrait général de la quantité de temps théoriquement destinée à l'éducation religieuse dans les systèmes éducatifs publics de 142 pays. Les données présentées ici permettent d'apprécier le poids relatif qu'occupe l'éducation religieuse dans les grilles horaires officielles de pays représentant toutes les régions du monde. Pour les fins de la présente étude, nous nous sommes concentrés essentiellement sur les grilles horaires des systèmes d'éducation publique.

Le portrait dressé ici s'alimente essentiellement à partir des informations contenues dans la base de données du BIE sur le curriculum mise à jour en 2002. Ces données sont tirées de documents officiels définissant la politique en matière de curriculum dans les écoles publiques. L'information recensée provient notamment de la quatrième édition des *Données mondiales de l'éducation* (Genève : BIE, 2001), des rapports nationaux sur le développement de l'éducation de 2001, ainsi que de différents documents et rapports récents publiés par les ministères de l'éducation ou les institutions, départements ou services nationaux chargés du curriculum.

L'objet d'analyse étudié dans le présent texte est la place qu'occupe l'éducation religieuse à l'intérieur de la grille horaire. En termes généraux, une grille horaire est « un plan schématique dressant la liste des matières à enseigner dans chaque niveau scolaire et le nombre obligatoire de *périodes* hebdomadaires ou d'heures d'enseignement pour chaque discipline » (Kamens, Meyer et Benavot, 1996, p. 121-122). Il est à noter qu'il peut y avoir un

écart entre les suggestions formulées par les autorités éducatives et leur application au niveau de la classe.

Afin d'estimer la quantité et le pourcentage du temps théoriquement consacré à chaque matière apparaissant dans une grille horaire, le nombre de périodes d'enseignement, la durée de ces périodes et la durée moyenne de l'année scolaire ont servi au calcul du temps accordé à l'éducation religieuse. Quant aux choix des titres des cours qui ont été retenus comme pouvant être associés à l'éducation religieuse, ils se réfèrent tous à la religion ou à une religion en particulier (par exemple : « éducation religieuse », « religion et éthique », « éducation islamique », « mouvements religieux et idéologiques » ou encore, « éducation religieuse et morale »).

Selon la qualité et la quantité d'informations disponibles sur les grilles horaires des 142 pays de notre échantillon, il a été possible d'établir que dans soixante-treize d'entre-eux (51,4 %), l'éducation religieuse apparaît dans les grilles horaires au moins à une occasion durant les neuf premières années de scolarité, que ce soit en tant que cours obligatoire ou optionnel. Dans la très grande majorité des cas où l'éducation religieuse apparaît dans les grilles horaires officielles, cette matière y est obligatoire. Pour soixante et neuf autres pays (48,6 %), l'éducation religieuse, offerte en tant que matière obligatoire ou matière optionnelle, n'apparaît pas dans les grilles horaires. Il faut prendre en considération que le fait de ne pas retrouver l'éducation religieuse dans une grille horaire ne signifie pas nécessairement qu'aucun contenu religieux ne figure dans le curriculum scolaire.

De plus, il est important de noter que, dans des pays fédéraux comme la Suisse, l'Allemagne, le Canada ou le Brésil, les pouvoirs décisionnels en matière d'éducation sont décentralisés. Ainsi, l'éducation religieuse peut apparaître dans les grilles horaires de certaines régions administratives de ces pays alors que d'autres régions en décident autrement. Les profils éducatifs retenus ici pour la Suisse et l'Allemagne n'affichent pas de cours d'éducation religieuse à l'horaire. Toutefois, d'autres régions de ces pays intègrent l'éducation religieuse dans leurs grilles horaires.

Parmi les soixante-treize pays où l'éducation religieuse figure à l'horaire, il est possible d'estimer le temps accordé à cette matière pour les six premières années de scolarité de cinquante-quatre de ces pays. Le tableau 1 permet de constater que ces pays offrent en moyenne 388,4 heures d'éducation religieuse durant les six premières années d'éducation formelle, ce qui correspond à environ 8,1 % du temps total d'enseignement.

De ces cinquante-quatre pays, quatre systèmes éducatifs se distinguent par l'importance relative qu'ils accordent à l'éducation religieuse. Tout d'abord, l'Arabie

Saoudite (1 458 heures ou 31 % du temps total d'enseignement) et le Yémen (1 104 heures ou 28,2 %) accordent un pourcentage considérable du temps d'enseignement à l'éducation religieuse. Toutes proportions gardées, ces deux pays accordent, dans leurs grilles horaires, environ trois fois plus de temps à la religion que ne le font, en moyenne, les autres pays. Pour ce qui est de la Slovaquie et de la République dominicaine, c'est plutôt le phénomène inverse que l'on observe. Ces deux pays consacrent respectivement cinquante-neuf et soixante-trois heures à l'éducation religieuse durant les six premières années d'éducation formelle.

Afin de pondérer l'effet de ces données extrêmes, la moyenne du temps consacré à la religion, de même que la proportion que celle-ci occupe à l'intérieur des grilles horaires, ont été recalculées sans les données de ces quatre pays. Les nouveaux résultats demeurent relativement semblables. Une fois ces valeurs exclues, la moyenne de temps consacré à l'éducation religieuse passe de 388,4 à 365,8 heures, et les pourcentages correspondants passent de 8,1 % à 7,6 % du temps total d'enseignement. Ces changements semblent peu significatifs, mais confirment toutefois que l'Arabie Saoudite et le Yémen constituent clairement des exceptions en ce qui concerne la place accordée à la religion dans les grilles horaires officielles.

TABLEAU 1. Nombre d'heures et pourcentage du temps d'enseignement accordé à la religion durant les six premières années d'éducation formelle

Pays	Total des heures (6 ans)	Pourcentage moyen de temps
Arabie saoudite	1 458	31,0
Yémen	1 104	28,2
Qatar	810	15,5
Jamahiriya arabe libyenne	558	14,3
Iran, République islamique d'	542	13,9
Oman	792	13,8
Irak	648	13,6
Malaisie	689	12,9
Maroc	660	11,9
Irlande	540	10,9
Saint Lucie	585	10,5
Pologne	456	10,3
Jordanie	513	10,2
Luxembourg	562	10,0
Malte	480	9,9
Koweït	441	9,7
Palestine	473	9,5
Kenya	449	9,4
Ghana	500	9,3
Émirats arabes unis	405	9,1

Continuation du tableau 1

Pays	Total des heures (6 ans)	Pourcentage moyen de temps
Bahreïn	438	9,0
Norvège	332	8,7
République arabe syrienne	384	8,3
Autriche	380	8,2
Égypte	459	8,1
Indonésie	298	7,8
Belgique	360	6,9
Bolivie	360	6,7
Mauritanie	*	6,5
Namibie	364	6,5
Chili	342	6,5
Finlande	228	6,1
Panama	288	5,9
Tunisie	285	5,8
Tanzanie, République Unie de	271	5,6
Algérie	270	5,6
Danemark	240	5,6
Royaume Uni (Angleterre)	243	5,0
Brésil	240	5,0
Islande	209	5,0
Grèce	210	4,8
Roumanie	170	4,3
Lituanie	143	3,8
République dém. du Congo	*	3,4
Maurice	195	3,4
Espagne (Valence)	158	3,3
Suède	148	3,3
Turquie	144	3,3
Canada (Québec)	144	2,9
Rwanda	108	2,7
Burundi	123	2,5
Grenade	114	2,4
Slovaquie	59	1,4
République dominicaine	63	1,3
<i>Moyenne</i>	<i>388,4</i>	<i>8,1</i>
<i>Écart-type</i>	<i>257,4</i>	<i>5,6</i>

Note: Classé selon l'ordre décroissant du pourcentage de temps accordé à l'éducation religieuse.

(*) Pour La Mauritanie et la République démocratique du Congo, seul le pourcentage de temps consacré à l'éducation religieuse pouvait être rapporté avec exactitude. La moyenne des heures a été calculée à partir d'estimations des heures d'enseignement accordées à cette matière dans ces deux pays.

Les données concernant les grilles horaires de pays nous ont aussi permis de calculer le temps d'enseignement consacré à l'éducation religieuse durant les neuf premières années de scolarité. Ainsi, il a été possible d'estimer le nombre d'heures et le pourcentage du temps

d'enseignement accordé à la religion pour quarante-quatre systèmes éducatifs où cette matière a été répertoriée.

Les informations relatives au temps d'enseignement accordé à l'éducation religieuse durant les neuf premières années d'éducation formelle montrent un portrait semblable à celui offert par le tableau précédent. En effet, quarante et un des quarante-quatre systèmes scolaires considérés se retrouvent aussi dans le calcul portant sur les six premières années de scolarité. Les trois nouveaux pays sont la Croatie, Chypre et le Niger. Ceux-ci n'apparaissent pas dans le précédent tableau puisqu'ils ne présentent pas, dans leurs grilles horaires, de cours liés à la religion durant les six premières années de scolarité. Toutefois, malgré la similarité des résultats des deux tableaux, certaines variations permettent d'interpréter de façon plus nuancée ces informations complémentaires (voir tableau 2).

TABLEAU 2. Nombre d'heures et pourcentage du temps d'enseignement accordé à la religion durant les neuf premières années d'éducation formelle

Pays	Total des heures (9 ans)	Pourcentage moyen de temps
Arabie saoudite	1 755	28,2
Yémen	1 671	25,7
Oman	981	16,5
Qatar	630	14,9
Irak	999	12,5
Malaisie	988	11,9
Jamahiriya arabe libyenne	767	11,9
Maroc	858	9,9
Jordanie	770	9,8
Palestine	709	9,1
Koweït	559	9,1
Pologne	627	9,0
Émirats arabes unis	608	8,8
Irlande	683	8,7
Ghana	720	8,5
Malte	624	8,5
Norvège	522	8,3
Bahreïn	567	8,2
Autriche	570	7,6
République arabe syrienne	544	7,4
Égypte	612	7,1
Mauritanie	720	7,0
Chili	513	6,3
Panama	432	6,0
Espagne (Valence)	455	5,7
Tunisie	420	5,5
Grèce	368	5,2
Indonésie	450	5,1

Continuation du tableau 2

Pays	Total des heures (9 ans)	Pourcentage moyen de temps
Islande	328	5,0
Finlande	314	5,0
Namibie	416	4,9
Brésil	360	4,9
Algérie	360	4,6
Danemark	300	4,3
Canada (Québec)	360	4,1
Turquie	264	4,0
Lituanie	248	3,9
Niger (*)	243	3,5
Suède	221	3,1
Rwanda	198	2,7
Burundi	217	2,6
Chypre (*)	162	2,1
Slovaquie	143	2,1
Croatie (*)	68	1,0
<i>Moyenne</i>	<i>553,7</i>	<i>7,7</i>
<i>Écart-type</i>	<i>345,8</i>	<i>5,4</i>

Note: Classé selon l'ordre décroissant du pourcentage du temps d'enseignement accordé à l'éducation religieuse.

* Le Niger et Chypre n'offrent l'éducation religieuse qu'à partir de la septième année, alors que la Croatie n'enseigne cette matière qu'à partir de la neuvième année.

Quant à la moyenne du temps d'enseignement accordé à l'éducation religieuse, elle est en apparence comparable à celle que l'on retrouve dans le tableau 1. En considérant de façon cumulative les neuf premières années d'instruction, on observe qu'en moyenne, les systèmes éducatifs répertoriés consacrent 553,7 heures à la religion, soit 7,7 % du temps total d'enseignement.

TABLEAU 3. Nombre d'heures et pourcentage moyen du temps d'enseignement accordé à la religion selon les grilles horaires des six et neuf premières années de scolarité

Éducation religieuse	Nombre d'heures moyen	Écart-type (heures)	Pourcentage moyen de temps	Écart-type (%)
Années 1 à 6 (N= 54)	388,4	257,4	8,1	5,6
Années 1 à 9 (N = 44)	553,7	345,8	7,7	5,4

Lorsque l'on compare les données cumulées pour les neuf premières années de scolarité à celles portant seulement sur les six premières, il devient possible d'observer si les autorités éducatives consacrent davantage de temps à l'éducation religieuse au début du cheminement scolaire ou bien s'ils mettent plutôt l'accent sur cette matière lors des trois dernières années de scolarité ici à l'étude. Ainsi, en ne considérant que les quarante-quatre pays pour lesquels ces informations sont disponibles, les données relatives aux grilles horaires nous montrent que treize des quarante-quatre pays accordent, dans les grilles horaires, plus de temps à cet enseignement lors des années sept, huit et neuf que lors des six premières années de scolarité. Parmi ces pays, il est important de se rappeler que trois d'entre eux ne consacrent aucun temps d'enseignement à cette matière lors des six premières années de scolarité. À l'opposé, vingt-neuf autres pays semblent accorder dans leurs grilles horaires une proportion de temps légèrement supérieure à l'éducation religieuse au cours des six premières années de scolarité. Pour deux pays, la proportion de temps accordé à cette matière est stable au cours des neuf années de scolarité.

Une étude effectuée il y a une dizaine d'année, par Cha, Wong et Meyer (1992), a retracé empiriquement le parcours suivi par l'éducation morale, l'éducation religieuse, l'éducation civique et les sciences sociales selon différentes périodes s'étalant de 1920 à 1986. De plus, cette recherche s'articulait autour d'hypothèses liées aux caractéristiques historiques, politiques et religieuses des pays recensés.

Certains des résultats obtenus par ces chercheurs sont intéressants car ils fournissent des pistes de réflexion qui peuvent être utiles au bilan que nous tentons de dresser par rapport aux données que nous avons nous-mêmes utilisées. Notamment, ces auteurs ont observé qu'entre la période 1920-1944 et la période 1945-1969, la proportion de pays pour lesquels l'éducation religieuse figure dans les grilles horaires au niveau du primaire était stable à 57 % (N=54 systèmes éducatifs). Pour un autre échantillon de pays (N=73), entre la période 1945-1969 et la période 1970-1986, cette même proportion demeurerait stable elle aussi, étant respectivement de 62 % et 63 %. Pour ce qui est des données cumulées depuis la fin des années 90, il semble que sur un échantillon de 142 systèmes éducatifs, soixante-dix (49,3 %) affichent l'éducation religieuse dans les grilles horaires des six premières années de scolarité. Toutefois, on ne peut présumer de l'équivalence des échantillons ici comparés.

Quant au temps accordé dans les grilles horaires à l'enseignement de la religion, ces mêmes chercheurs ont observé que pour l'échantillon de pays ayant servi à comparer la période 1920-1944 à la période 1945-1969, la proportion moyenne du temps consacré à l'éducation religieuse était en déclin entre ces deux périodes, passant de 5,4 % à 4,3 %. Pour

ce qui est de l'échantillon comparant les périodes 1945-1969 et 1970-1986, cette même proportion passe de 5,2 % à 4,2 %, ce qui laisse croire qu'il y aurait eu une baisse du temps d'enseignement consacré à l'éducation religieuse, et ce dans les deux échantillons comparés. Toutefois, selon les données récentes que nous avons recensées, et qui se réfèrent à la fin des années 90, la proportion moyenne de temps consacré à cette matière serait maintenant de 8,1 %. Encore une fois, il importe d'interpréter cette apparente augmentation avec précaution puisque les systèmes éducatifs répertoriés par ces deux recherches n'appartiennent pas aux mêmes pays.

Finalement, les informations présentées dans ce texte doivent être considérées comme le point de départ d'une réflexion plus vaste sur la place qu'occupe l'enseignement de la religion dans les systèmes éducatifs. En effet, l'étude des grilles horaires officielles ne dit pas tout sur l'importance accordée à la religion. Les objectifs poursuivis dans les curricula, de même que les méthodologies utilisées lors de la transmission de ce contenu constituent des éléments essentiels à une réflexion globale sur ce thème. D'autant plus qu'une telle réflexion est plus que jamais d'actualité puisque plusieurs sociétés deviennent de plus en plus multiethniques et, par le fait même, multiconfessionnelles.

Bibliographie

- Cha, Y-K. ; Wong S-K. ; Meyer, J. W. 1992. « Values education in the curriculum: some comparative empirical data. » [L'enseignement des valeurs dans le curriculum : quelques données empiriques comparées]. Dans : Meyer, J. W. ; Kamens, D. H. ; Benavot, A. (dir. publ.). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*, p. 139-151. Washington D.C., Falmer Press.
- Douglass, S. L. 2000. *Teaching about religion in national and state social studies standards* [L'enseignement de la religion dans les études sociales normatives nationales]. Fountain Valley (Californie), Council on Islamic Education and the First Amendment Center.
- Hobson, P. R. ; Edwards, J. S. 1999. *Religious education in a pluralist society: the key philosophical issues* [L'éducation religieuse dans une société pluraliste : la question philosophique centrale]. Londres, Woburn Press.
- Kamens, D. ; Meyer, J. W. ; Benavot, A. 1996. « Worldwide patterns in academic secondary education curricula » [Les modèles globaux dans les curricula académiques de l'éducation secondaire]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 40, no° 2, p. 116-138.
- Wong, S-Y. 1992. « The evolution and organization of the social science curriculum » [L'évolution et l'organisation du curriculum des sciences sociales]. Dans : Meyer, J. W. ; Kamens, D. H. ; Benavot, A. (dir. publ.). *School knowledge for the masses : world models and national primary curricular categories in the twentieth century*, p. 124-138. Washington D.C., Falmer Press.

Langue originale : anglais

Diane Bretherton (Australie)

Directrice du Centre international de résolution des conflits à l'École des sciences du comportement de l'Université de Melbourne. Diplômée en lettres et en sciences de l'éducation et docteur de l'Université de Keele (Royaume-Uni), elle a travaillé à l'élaboration du Projet interrégional pour une culture de la paix et de la non-violence dans les établissements éducatifs, au Siège de l'UNESCO à Paris, et jouit d'un grand renom en tant qu'expert en résolution de conflits. Parmi ses publications récentes figure un chapitre de l'ouvrage *Memories in conflict* (2003), consacré à la *Reconciliation between black and white Australia : the role of social memory* [Réconciliation entre l'Australie blanche et noire : le rôle de la mémoire sociale]. Courriel : dbret@unimelb.edu.au

Jane Weston (Australie)

Chef principal de projet à la Curriculum Corporation et ancienne directrice du projet d'éducation pour la paix. Titulaire d'une licence de lettres et d'un troisième cycle en sciences de l'éducation et en bibliothéconomie, Jane Weston a travaillé comme enseignante et spécialiste de l'éducation en Australie, aux niveaux tant régional que fédéral. Elle s'est spécialisée dans l'éducation des populations autochtones et autres projets à vocation égalitaire, tels que la lutte contre la sous-performance à l'école. Courriel : jane.weston@curriculum.edu.au

Vic Zbar (Australie)

Consultant en éducation et écrivain, a participé à plusieurs projets de la Banque mondiale en Afrique occidentale et en Asie du sud-est. Titulaire d'une licence d'économie et d'un diplôme de sciences de l'éducation, Vic Zbar a travaillé comme enseignant, responsable d'un syndicat d'enseignants et haut fonctionnaire avant de créer la société Zbar Consulting en 1993. Il est l'auteur de nombreuses publications sur l'éducation, ainsi que de *Managing the future* (1995) et de *Key management concepts* (1996). Son prochain ouvrage, en coédition avec Tony Mackay, s'intitule : *Leading the education debate* [Mener le débat de l'éducation, 2003]. Courriel : vzbar@netspace.net.au

TENDANCES / CAS

ÉDUCUER POUR LA PAIX

EN SITUATION DE POSTCONFLIT :

LE CAS DE LA SIERRA LEONE¹

Diane Bretherton, Jane Weston et Vic Zbar

La Sierra Leone est récemment sortie de dix ans d'un conflit qui a jeté l'ensemble du pays dans le chaos.

Des populations civiles traumatisées, des personnes déplacées, des pertes en vie humaine colossales et une infrastructure sérieusement endommagée : telle est la situation de la Sierra Leone à l'issue de ce conflit. Depuis 1991, il a causé la mort de plus de 20 000 personnes, et l'insécurité qu'il a engendrée a aussi provoqué le déplacement interne de quelque 1,2 million de personnes — environ 25 % de la population totale. Le UNHCR estime

à plus de 500 000 le nombre des Sierra-Léonais réfugiés, demandeurs d'asile ou déplacés internes (Banque mondiale, 2002, p. 9).

Devant ce désastre humanitaire, la communauté internationale a réagi en envoyant une expertise technique couvrant tous les domaines de la vie sociale. Par ailleurs, avec la tenue réussie d'élections démocratiques en mai 2002 et l'envoi sur place de la plus importante force internationale de maintien de la paix, il semble réellement possible de consolider la paix en Sierra Leone. L'éducation pour la paix a à cet égard un rôle clé à jouer, pour que cette paix, surtout, soit durable.

Le projet que nous présentons ici visait à produire des matériels didactiques d'éducation pour la paix, ainsi qu'une pédagogie adaptée à ces matériels, à l'intention des enseignants d'élèves de la première à la neuvième années de scolarité. Il a été mis en œuvre par la Curriculum Corporation (société d'édition scolaire et de gestion de projets éducatifs australienne de premier plan) pour le compte de la Banque mondiale, à la demande du Ministère de l'éducation, des sciences et des technologies de la Sierra Leone.

Notre conception de la paix

En français, le mot « paix » vient du latin « pax ». Dans l'Empire romain, la paix signifiait la fin des combats et la soumission des peuples vaincus. On en trouve un équivalent moderne dans des définitions de la paix qui font appel à la dissuasion. Ce type de définition revient à décrire la paix à partir de ce qu'elle n'est pas, et non de ce qu'elle est. Un enfant représenterait graphiquement cette paix négative en dessinant une arme de guerre — une roquette ou une bombe —, et en la barrant d'une grande croix. Le problème, avec cette conception de la paix, est qu'on note certes une absence d'hostilités armées, mais qu'il est fort possible que les fondations d'une nouvelle guerre soient déjà en train d'être posées. Les attitudes militaristes, la production d'armes, la glorification des conquêtes héroïques de l'histoire et l'emploi dans les textes d'images de l'ennemi ou de stéréotypes déshumanisants peuvent servir de terreau à un conflit plus violent encore à l'avenir.

Des chercheurs pour la paix, comme Galtung (1996), ont souligné la nécessité d'une définition positive de la paix, qui la décrive pour ce qu'elle est : en faisant appel aux conditions qui prévalent lorsque l'état de paix est préservé et encouragé. Pour amener les enfants à cette conception de la paix, l'enseignant peut leur demander de penser à la paix ou de partager un moment de paix. Parmi les images de paix qui résultent de ce type d'exercice,

figureront sans doute les réunions de personnes ou les activités collectives en pleine nature. On peut représenter positivement la paix, par exemple, par l'image d'une famille pique-niquant au bord d'un lac. Une paix positive suppose l'absence de militarisation, et de ce que Galtung appelle la violence structurelle — les inégalités et les exclusions enfouies sous les institutions sociales. Notre pique-nique familial au bord du lac peut en effet se transformer en image de conflit s'il y a exclusion sociale ou si un membre de la famille se voit refuser de partager ce repas. Une chercheuse féministe, Boulding (1996), a souligné le caractère de quotidienneté de la guerre et de la paix, qui ne relèvent pas seulement des sommets entre dirigeants politiques, mais aussi de toute l'écologie des relations sociales : la famille, l'école et le voisinage, ainsi que les relations intérieures et extérieures des nations.

Des initiatives plus récentes, au sein des Nations Unies, ont mis l'accent sur la notion de « culture de la paix ». En introduisant la notion de culture, on renvoie à des significations et des valeurs partagées, en même temps qu'à une diversité entre les peuples. On crée également un espace permettant de penser la paix comme le domaine non seulement des hommes politiques et des soldats, mais aussi des gens ordinaires. Ce n'est pas tant une paix préservée qu'une paix créée. La notion de culture de la paix dépasse le dualisme d'une paix qui serait intérieure ou extérieure, en mettant l'accent sur le fait que le sens intérieur est indissociable du vécu des événements extérieurs et agit sur eux. Cette vision élargie permet de penser la paix en recourant non seulement à la langue des hommes politiques et des soldats, mais aussi à celle de l'esprit. Les cérémonies, les rites et les coutumes traditionnels, de même que les communications électroniques actuelles, peuvent être perçus comme des facteurs potentiels de paix. Dans cette optique, les pourparlers de paix ne doivent pas se contenter d'être des conférences, mais aussi des processus faisant appel à la médiation, à la consultation des communautés, au dialogue interreligieux et à des commissions nationales pour la vérité et la réconciliation.

Au sein de cette vision élargie de la paix, on peut distinguer trois grandes approches. Le maintien de la paix nécessite le déploiement de forces armées visant à assurer l'absence d'hostilités. La conclusion de la paix suppose qu'on prescrive des mesures en vue d'assurer la fin des hostilités et la mise en œuvre des accords de paix. Le rétablissement de la paix, cependant, se signale non par la présence de forces onusiennes de maintien de la paix, mais plutôt par la reprise de la vie normale. À court terme, la réouverture des écoles et des commerces, le rétablissement des transports et le démantèlement des postes de contrôle, l'existence d'offres d'emploi, le retour des exilés et la reprise du tourisme peuvent déclencher

une spirale en faveur de la paix. Sur le long terme, toutefois, se contenter de reconstruire une société déchirée par la guerre ne suffit pas. Les politiques et les pratiques qui ont été à l'origine du conflit peuvent fort bien se perpétuer, voire se renforcer, au cours de cette période de reconstruction. Une réelle édification de la paix suppose que l'on s'engage à creuser les fondations d'une société plus pacifique. Cette démarche a besoin de construction, mais aussi de constructeurs. D'où l'engagement actuel de la communauté internationale en faveur d'un renforcement des capacités et d'une éducation pour la paix dans les sociétés postconflituelles.

Éduquer pour la paix

L'éducation pour la paix peut être introduite comme une matière distincte, elle peut être intégrée à l'ensemble du programme scolaire ou être adoptée à titre d'approche scolaire globale. Bien que l'approche holistique soit généralement la meilleure, le fait que l'ensemble de l'école ne s'investisse pas dans cet enseignement ne devrait pas décourager les personnels, individuellement, de contribuer à faire de l'école un lieu plus pacifique. En outre, il est sans doute préférable de commencer par l'enseigner comme une matière, pour que les enseignants et les élèves puissent se faire une idée des compétences, des connaissances et de l'expérience nécessaires à cet enseignement.

Le but de l'éducation pour la paix est d'encourager, d'enrichir, d'approfondir et de contextualiser la réflexion des élèves sur le concept de paix. L'enseignement ne portera pas seulement sur le contenu de ce concept, mais aussi sur son application pratique et sa mise en œuvre — autrement dit, sur une méthodologie de la paix. La paix étant un processus actif et participatif, la pédagogie joue dans l'éducation pour la paix un rôle crucial. La paix n'est pas seulement ce qu'on fait, c'est aussi une certaine manière de le faire. Les textes ont leur importance, mais le programme d'éducation pour la paix fera également appel aux jeux de rôles, aux jeux en général et aux projets d'apprentissage fondés sur la collaboration. Les activités de groupe permettent de s'initier à la négociation, à la coopération et au travail en équipe.

Galtung (1996) met en garde contre l'idée que les enseignants sont aptes à transmettre une culture de la paix : rares sont ceux, selon lui, qui l'ont réellement assimilée. Une distinction doit être faite entre « une culture de la paix potentielle qui n'a pas investi, ni configuré, nos mentalités, et une paix effective ou effectuée qui est entrée dans les faits » (p.

78). Quand les éducateurs tentent de transmettre la culture sans tenir compte de cette distinction, l'éducation court le risque de contribuer à élargir le fossé entre la rhétorique et la représentation d'une part et la réalité d'autre part. L'enseignant qui s'efforce de transmettre une culture de la paix sans l'avoir pratiquée, y compris sous forme d'actions en faveur de la paix, ressemble à un « dépravé qui enseignerait la morale ».

L'enseignant joue un rôle clé de modèle de comportement pacifique et les relations qu'il a avec ses élèves sont un moteur essentiel du processus d'apprentissage. C'est en appliquant des valeurs de paix dans leur relation avec l'enseignant que les élèves peuvent faire l'expérience d'une « culture de la paix effective ou effectuée ».

Réfléchir et débattre sur les activités permet de mieux comprendre les concepts et de leur donner plus de sens. La répétition d'activités collectives contribue à restaurer chez les élèves la confiance et le plaisir, mais elles ne permettent pas, en soi, d'approfondir le concept de paix. Si on veut stimuler leur compréhension et leur capacité d'analyse, il faut utiliser les activités avec plus de discernement éducatif. L'enseignant peut ainsi faire des observations sur le jeu de rôles, encourager l'exploration de différents points de vue grâce au renversement de ces rôles, demander aux enfants de formuler différents dénouements ou leur poser des questions judicieuses sur ce que ressentent selon eux les autres personnages. C'est souvent lors du compte rendu oral de l'activité et de la discussion qui s'ensuit que les concepts prennent toute leur signification et leur pertinence. L'enseignant doit à la fois recourir à des méthodes d'apprentissage actif et être capable de gérer le climat émotionnel. L'apprentissage se produit dans un climat de confiance qui, paradoxalement, construit la liberté de contester et de contredire.

Une question importante pour les enseignants consiste à se demander jusqu'à quel point on peut parler de la guerre, des traumatismes, des blessures et des armes. Un refus irréaliste de la face obscure de la vie compromettrait la crédibilité du programme. Mais il faut être à même de juger si le matériel est adapté à l'âge des enfants. Lorsque l'éducation pour la paix a été introduite dans les écoles australiennes, dans les années 80, on s'est demandé si, du point de vue moral, il était bon d'aborder la question de la guerre et de la violence avec des enfants. Cette inquiétude partait toutefois du principe qu'on pouvait protéger les enfants de la connaissance de certains faits. Aujourd'hui, une majorité de gens trouvent normal que les enfants, par l'intermédiaire de la télévision, accèdent de plain-pied aux informations de guerre et de violence. De nombreux enfants dans le monde découvrent aussi la réalité d'un conflit armé en la vivant. Mais même dans les sociétés en paix, le flux international des réfugiés

augmente la probabilité que les enfants soient informés par d'autres, ayant vécu un conflit. Si bien qu'aborder ces questions en classe peut être considéré non comme une introduction à la guerre et à la violence, mais plutôt comme une occasion de discuter, de clarifier et de corriger des connaissances déjà acquises. On sait que d'en parler avec un adulte peut atténuer les effets nuisibles de la vision de la violence. Mais le problème que pose l'introduction de matériels traitant de l'envers obscur de la paix ne concerne pas uniquement le choc que pourraient ressentir les enfants. La violence et les armes exercent une fascination et suscitent un intérêt intrinsèques. Les enfants, en particulier les garçons, sont souvent fascinés par la puissance des armes. On peut alors employer une rhétorique d'éducation pour la paix, alors que celle-ci est en réalité perçue comme une éducation pour la guerre.

L'éducation dans les situations de postconflit

Pendant un conflit violent, le système éducatif affronte généralement des difficultés de toutes sortes, telles que l'expulsion des élèves et des enseignants, les dommages physiques causés aux écoles et l'effondrement des infrastructures, conduisant au non-paiement des salaires des enseignants. Les programmes d'éducation en situation de postconflit doivent donc tenir compte du fait que les enfants ne sont peut-être plus scolarisés et avoir assez de flexibilité pour fonctionner dans les environnements les plus divers, avec un minimum de matériels. Les structures physiques, et aussi sociales, devront être réparées et des programmes devront rétablir la confiance. Les participants peuvent très bien provenir aussi du camp adverse. En Sierra Leone, il est « difficile, sinon impossible, de trouver un seul enfant qui n'ait pas été témoin d'atrocités commises pendant la guerre, ou qui n'en ait pas entendu parler, ou qui n'y ait pas participé personnellement, ou encore qui n'ait pas des parents victimes de ces atrocités » (Pesonen, 2002, p. 16).

Pesonen (2002) cite le cas de Saidu Kamara. À 11 ans, Saidu « ressemble plus à une victime qu'à un assassin ». Enlevé à son domicile par le Front révolutionnaire uni (RUF), il est parvenu à s'échapper sept mois plus tard. « J'ai reçu l'ordre de tuer une vieille femme. Lorsque j'ai refusé, ils m'ont attaché et frappé. Ils ont menacé de me tuer. J'ai bien été obligé de m'en prendre à elle. » Les enfants soldats ont beaucoup de mal à surmonter la douleur qu'ils ont endurée et infligée à d'autres. Ceux qui veulent réintégrer la communauté courent le risque d'être rejetés et beaucoup d'efforts seront nécessaires pour briser le cycle de la violence. Un trait majeur du conflit sierra-léonais est l'absence d'idéologie. La rébellion n'est

guidée par aucune cause politique et bien souvent, les gens ne comprennent pas les raisons du conflit ou de la part qu'ils y prennent. Cela a de grandes conséquences pour l'éducation pour la paix. La guerre est perçue comme un phénomène qui échappe à l'intervention et au pouvoir des hommes. L'un des participants à notre programme exprimait ce sentiment de la manière suivante : « Nous étions en paix, puis nous avons été en guerre. Si Dieu le veut, nous serons en paix de nouveau. »

Un aspect particulièrement destructeur du conflit a été le recours aux amputations pour terroriser la population. La plupart des victimes sont mortes, mais parmi les enfants survivants, beaucoup sont mutilés. L'image la plus déchirante de notre premier séjour fut celle d'un enfant privé de mains en train de mendier. La réparation de ces traumatismes doit donc être au centre de tout programme d'éducation pour la paix en Sierra Leone. Les enseignants doivent trouver un équilibre subtil entre l'ancrage de leur programme dans la réalité, qui est particulièrement dure, et la reconstruction de l'idéalisme et de l'espoir de la communauté. Les victimes de traumatismes trouveront peut-être que le travail en groupe ne leur est d'aucun soutien et que l'écoute des souffrances d'autrui, loin de les reconforter et de les rapprocher des autres, ne fait qu'accroître leur douleur. Des activités conçues pour amuser et favoriser les contacts en temps de paix peuvent soudain prendre un tout autre sens en zone de conflit. Un jeu de reconnaissance où l'on vous bande les yeux peut réveiller des images de fouille aux postes de contrôle ou de prise en otage.

La question de savoir s'il est justifié de transférer un programme d'éducation pour la paix d'un contexte ou d'une culture donnés à d'autres est tout aussi cruciale, comme le fut la relation entre notre équipe et la population locale. Nous nous sommes d'abord interrogés sur le bien-fondé de notre expertise australienne, mais nous avons rapidement compris l'intérêt de miser sur le partage d'informations concernant ce type de situation dans plusieurs pays du monde. Notre but était d'élaborer un programme adapté aux conditions locales, mais qui s'inspire aussi des leçons de l'expérience internationale. Dans la méthode que nous avons adoptée — partir du travail des organisations locales et des éducateurs pour la paix, pour le systématiser —, nous avons évité d'imposer notre point de vue d'experts extérieurs, pour privilégier la coopération.

Les principes qui nous ont guidés

Partant de la définition positive de la paix exposée plus haut, l'écriture de la mallette pédagogique pour l'éducation à la paix pour la Sierra Leone s'est appuyée sur les principes suivants :

- La paix peut être enseignée de nombreuses et différentes façons, mais elle doit surtout être apprise. Les enfants peuvent apprendre à se comporter de manière pacifique si on leur permet de développer et de pratiquer ces comportements à travers des unités et des tâches bien structurées et s'ils peuvent prendre modèle sur leur entourage.
- Plutôt que d'opter pour une des trois approches de l'éducation pour la paix examinées ici, à savoir la matière distincte, le contenu transversal et l'approche scolaire globale, il est préférable d'adopter les trois.
- Pour être efficace, le contenu de la mallette pédagogique pour l'éducation à la paix doit être bien enseigné. Plus précisément, pour qu'elles soient bien reçues, les unités ont besoin d'une pédagogie participative qui implique les élèves dans des activités utiles et leur permette d'acquérir de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements et de nouvelles compétences. D'où la nécessité, comme on le verra plus loin, de conjuguer contenu et pédagogie.
- Il faut tenir compte des traumatismes. Les enseignants doivent faire preuve de compréhension et de patience avec les enfants traumatisés par la guerre et les encourager à se confier sur ce qu'ils ont vécu pour qu'ils puissent en surmonter les séquelles. Dans la mesure où les enseignants auront sans doute été eux-mêmes victimes de la guerre, ils auront besoin, d'abord, de prendre conscience de leurs propres traumatismes et d'apprendre à les gérer. Certaines techniques — à base de jeux, d'activités artistiques, de relaxation et d'activités de groupe — se sont avérées efficaces dans la réparation des traumatismes et favorisent la guérison. Elles ont donc été incluses dans la mallette. Mais quelles que soient les techniques retenues, le plus important est d'abord d'inciter les enseignants à témoigner aux enfants de l'affection et de l'intérêt et à les mettre en confiance en leur consacrant du temps pour s'exprimer et une écoute réelle.
- Il est important d'impliquer aussi la communauté. L'enseignement de la paix dans les écoles peut contribuer à édifier une société plus pacifique en Sierra Leone. De même, on ne construira et on n'entretiendra des écoles plus pacifiques que si la communauté

est elle aussi plus pacifique. La mallette doit donc favoriser l'instauration de liens plus étroits entre l'école et la communauté, en particulier par une plus grande participation des parents à l'éducation de leurs enfants et à la vie de l'école.

Une mallette pédagogique pour la Sierra Leone

L'un des axes principaux de la démarche adoptée a été de concevoir une mallette qui tienne pleinement compte du contexte sierra-léonien, de préférence à un matériel didactique générique.

Deux consultants se sont donc rendus en janvier 2002 à Freetown, capitale de la Sierra Leone, pour rencontrer les responsables du Ministère de l'éducation, des sciences et des technologies (MOEST), ainsi que d'autres parties prenantes de l'éducation, et obtenir des exemplaires de matériels en usage dans divers contextes éducatifs sierra-léonais.

Ce séjour a également attiré notre attention sur une série de données éducatives et communautaires à prendre en compte dans l'élaboration des matériels d'éducation pour la paix, entre autres dans les domaines suivants :

- *Enseignants.* Comparativement à l'Australie, une part importante d'enseignants manque de qualification. Cela est d'autant plus vrai qu'on s'éloigne de la capitale, Freetown, et qu'il s'agit des premières années de l'école primaire. La mallette devait donc être rédigée dans la langue la plus simple et la plus facile à comprendre. On devait veiller à ce que tous les conseils pédagogiques soient clairs et que, dans sa structure, la mallette soit le plus accessible et facile d'emploi possible.
- *Équipements et ressources.* Les écoles, comme l'ensemble de l'infrastructure, ont beaucoup souffert de la guerre. De nombreux bâtiments ont été endommagés, voire détruits. De surcroît, la Sierra Leone est classée comme le pays le plus pauvre par les Nations Unies et, en dépit d'un certain montant d'aide extérieure affecté au soutien du processus de paix, les écoles manquent cruellement de ressources. C'est le cas en particulier des matériels d'enseignement et d'apprentissage, si bien que les élèves ont un accès extrêmement réduit aux manuels et que les guides et matériels pédagogiques dont disposent les enseignants sont rares, voire inexistantes. Cette situation présente cependant un avantage : sur place, les enseignants nous ont clairement indiqué que si des matériels leur parvenaient, ils seraient utilisés à coup sûr. En revanche, il a été impossible de se faire une idée précise de l'accès aux ressources. On a donc fait en

sorte que les unités incluses dans la mallette aient à cet égard des exigences minimales.

- *Le lien nécessaire avec la culture locale.* C'est une condition qui sonne comme un lieu commun, et qui est pourtant fort négligée dans la pratique. Les enseignants, et autres personnels rencontrés lors de la mission de collecte de données conduite en janvier 2002, ont insisté sur le fait que tous les noms, traditions, etc., auquel la mallette ferait référence devaient provenir de Sierra Leone et non d'autres pays ou régions, qu'ils soient d'Afrique ou d'ailleurs. Il est intéressant de noter, à ce propos, que l'Internet n'a été, au mieux, qu'une ressource moyennement fiable et qu'on n'a pu réunir, ou confirmer, les informations nécessaires qu'en se rendant soi-même sur place.
- *La nécessité d'assurer la jonction avec le curriculum sierra-léonais,* tout en promouvant aussi une plus large vision de l'éducation pour la paix. Les matériels d'éducation pour la paix sont généralement rédigés sans tenir compte des programmes d'études et des exigences d'évaluation du pays concerné. Par suite, elle tend à être traitée au mieux comme un complément, et à être retirée du programme dès que d'autres besoins se présentent. Bien qu'on ait besoin de matériels spécifiques à usage transversal — en vue, entre autres, de réparer les traumatismes et de répondre à d'autres problèmes cruciaux, comme on le verra plus loin —, on ne dotera le matériel d'éducation pour la paix d'une couverture conséquente dans les écoles qu'en le reliant aux grands axes du curriculum sierra-léonais existant.
- *La nécessité de promouvoir la relation maître-élève.* La Sierra Leone est un pays profondément religieux, ce qui peut faciliter la transmission du message de paix et d'humanité. Mais cette situation est aussi source de difficultés, dans la mesure où les gens ont tendance à laisser les choses « à la volonté de Dieu », plutôt que d'en prendre eux-mêmes la responsabilité. L'un des objectifs de la mallette a donc été de promouvoir la relation maître-élève tant dans le contenu, que (ce qui est sans doute encore plus important) dans les conseils concernant la manière d'enseigner et d'apprendre.

Le produit de toutes ces réflexions est une mallette qui comprend :

- une introduction, exposant l'essentiel de la philosophie évoquée plus haut ;
- une série d'unités transversales traitant de questions plus générales, auxquelles les enseignants pourront faire appel dans leurs efforts de renforcement de la paix en Sierra Leone ;

- des unités d'enseignement spécifiques réparties selon les matières (anglais et sciences sociales, hygiène et éducation physique, disciplines artistiques) et selon l'âge des élèves (1^{re}-2^e, 3^e-4^e, 5^e-6^e, 7^e-8^e et 9^e années) ;
- des activités scolaires et communautaires, conçues plus généralement pour construire une école et une communauté plus pacifiques.

De plus, la mallette conjugue intentionnellement le contenu et la pédagogie, aborde les questions fondamentales qui transcendent les domaines d'apprentissage spécifiques et contribue à une école et une communauté plus pacifiques. Nous passerons maintenant brièvement en revue chacun de ces points.

Conjuguer contenu et pédagogie

Trois facteurs, en particulier, nous ont conduit à l'idée que notre mallette devait s'attacher simultanément au contenu de l'enseignement et à la manière de l'enseigner :

- La conviction que pour créer des écoles et des communautés plus pacifiques en Sierra Leone, et aider les jeunes à adopter des comportements plus pacifiques, il faut que les enseignants mettent en pratique ce qu'ils enseignent. Il est inutile d'avoir des activités et des idées merveilleuses dans une mallette si on dirige sa classe de manière autoritaire et non pacifique. L'un des objectifs de la mallette était donc de fournir aux enseignants des conseils pédagogiques, et une formation détaillée presque point par point, pour que l'enseignement soit conforme au message de paix qu'il a pour but de transmettre. On a suggéré en particulier aux enseignants qu'une utilisation réussie de la mallette exigeait qu'ils connaissent bien leurs élèves, qu'ils les écoutent, qu'ils diversifient les techniques d'enseignement, qu'ils structurent leur enseignement de façon qu'il soutienne l'apprentissage des élèves, qu'ils fassent participer les élèves et encouragent leur participation, qu'ils leur fassent des commentaires positifs et ne ménagent pas les éloges, qu'ils ne punissent jamais physiquement un enfant et nouent des contacts avec la communauté.
- Le manque relatif de formation de nombreux enseignants, révélé par la mission sur place menée au début du projet. Par suite, il ne suffit pas de fournir aux enseignants un contenu à enseigner : si on ne leur apporte pas également des conseils détaillés sur la manière de l'enseigner, dans une langue claire et simple, ils ont peu de chances de s'en servir. De surcroît, si on tient compte de ce qui a été dit au point précédent

concernant la nécessité d'une pédagogie adaptée, une mallette écrite dans cette optique peut fort bien servir aussi d'outil de développement professionnel *de facto* permettant d'introduire progressivement une pédagogie plus favorable dans les classes, privilégiant la discussion et la participation des élèves, le travail en groupe, la résolution de problèmes et autres techniques comparables.

- L'expérience de nombreuses mallettes produites pour les enseignants, qui contiennent des manuels distincts pour les unités destinées aux élèves, les conseils aux enseignants et les matériels d'enseignement. Nombreux sont les enseignants qui trouvent que, indépendamment de la qualité du matériel, le fait d'avoir à jongler avec différents manuels complique, de manière presque rédhibitoire, l'accès au matériel et son utilisation. Il n'est pas aisé pour les enseignants, par exemple, d'avoir à sauter d'un guide de l'enseignant par-ci, à un manuel d'activités des élèves par-là, puis à une collection de matériels de référence, chaque fois qu'ils veulent composer leur cours sur un sujet. Il était donc indispensable, selon nous, de réaliser une mallette pédagogique pour l'éducation à la paix où tout soit sous la main, regroupé en un seul point. Chaque unité d'enseignement réunit donc le contenu destiné aux élèves, les activités associées, les matériels ressources (par exemple, des histoires à lire) et les conseils pédagogiques requis, sans qu'aucun autre matériel ne soit nécessaire. Elle est complétée par des informations sur d'autres matériels pouvant permettre de renforcer l'enseignement de l'unité, mais qui ne sont pas indispensables. Chaque unité a donc une existence propre, même si elle est intégrée aux autres unités fournies, chacune se renforçant mutuellement.

Tenant compte de tout cela, chacun des cours proposés par la mallette comporte des conseils spécifiques concernant :

- le temps à y consacrer ;
- les objectifs du cours ;
- la préparation de l'enseignement ;
- les matériels nécessaires, tels que de la craie ou une histoire à lire à haute voix ;
- la présentation du cours ;
- la manière de l'enseigner et ce qui peut être demandé aux élèves ;
- la manière de conclure le cours et une suggestion d'activités supplémentaires pour les élèves ;
- toute évaluation pouvant s'avérer utile ;

- d'autres cours ou activités pouvant suivre.

Il revient ensuite aux enseignants, bien entendu, de réfléchir à la meilleure façon d'utiliser les unités dans leurs écoles et leurs communautés, mais ils disposent déjà d'une bonne base de travail.

Concepts fondamentaux pour la paix

Il y a, dans toute situation de postconflit, une série de problèmes fondamentaux à prendre en compte et qu'il faudra peut-être aborder dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, plutôt que de les limiter à un seul.

Les quatre grandes questions qui, selon nous, doivent être posées, et qui, par suite, forment l'axe principal des unités d'enseignement transversales de la mallette, sont :

- la réparation des traumatismes ;
- la communication ;
- la gestion des conflits ;
- les droits de l'homme et la démocratie.

Bien que chacune d'elles soit intégrée aux unités d'apprentissage fournies, nous avons jugé nécessaire de leur accorder explicitement une place à part, et de fournir aux enseignants des unités et des cours qu'ils pourront proposer dans les matières et dans les années d'études de leur choix.

L'enseignement de chacune de ces unités peut se faire selon deux modes (l'un ou l'autre, ou les deux) :

- une suite de cours distincte, constituant une matière séparée au sein du programme scolaire : pour développer, par exemple, les compétences des élèves en matière de gestion de conflits, l'enseignant peut décider de grouper son enseignement sur plusieurs jours d'une semaine donnée ;
- des cours ou des activités pouvant être intégrés à d'autres matières enseignées : l'enseignant peut, par exemple, juger nécessaire d'introduire dans un sujet particulier une ou plusieurs activités visant à guérir les traumatismes lorsqu'il décèle une anxiété chez les élèves.

C'est à l'enseignant de décider de la manière de procéder, mais il est à peu près certain qu'il abordera ces quatre sujets, vu leur importance.

Construire une école et une communauté plus pacifiques

La paix, on le sait, est toujours affaire de relations entre personnes. Si on veut que le ciment de la paix prenne en Sierra Leone, il faut travailler à construire des relations positives qui encouragent la coopération entre les individus et qui s'attaquent par la non-violence aux différences et aux conflits.

Les écoles peuvent contribuer à l'un et à l'autre en devenant elles-mêmes des lieux plus pacifiques, et en contribuant activement à exemplifier et à promouvoir la paix au sein des communautés locales.

Partant de ce principe, la mallette contient une section spécifiquement consacrée aux activités globales destinées à l'école et à la communauté, qui peuvent contribuer à instaurer des relations pacifiques et positives tant au sein de l'école, qu'entre l'école et la communauté et au sein de la communauté tout entière. Les unités à usage scolaire portent sur les quatre domaines suivants :

- le comportement et la discipline, en s'appuyant sur l'application des conséquences logiques, une démarche qui est directement liée au comportement manifesté, dont les principes sont connus de tous à l'avance et qui est respectueuse de l'enfant et des autres personnes impliquées ;
- l'examen de l'ensemble des matières comme autant de moyens d'associer un plus grand nombre d'enseignants au processus et de garantir que les approches qu'ils choisissent et les messages qu'ils transmettent contribuent à la construction d'une Sierra Leone plus pacifique ;
- la promotion de la participation des élèves à l'école, tant en classe qu'à un niveau plus général, y compris par la création de conseils d'élèves représentatifs ;
- l'adoption de techniques d'enseignement adaptées, aptes à responsabiliser et à intéresser les élèves et les incitant à participer.

Un certain nombre d'idées sont suggérées dans le but de relier l'école à la communauté et la communauté à l'école. Elles sont assorties d'une liste de priorités permettant aux écoles de décider par où commencer.

Le retour du projet en Sierra Leone

En juin 2002, les consultants sont retournés à Freetown avec une première ébauche de la mallette. L'un des points forts de cette visite fut un atelier de deux jours réunissant les membres de la première équipe de consultation et les représentants d'établissements de formation des enseignants de tout le pays. Le but de cet atelier était, d'une part, de recueillir des réactions sur le matériel proposé, et d'autre part, de présenter certaines activités d'explication des valeurs sous-tendant la mallette et de faire dire aux participants comment ils envisageaient d'utiliser ces matériels dans leurs différents domaines et rôles. Les instituts de formation des enseignants pouvaient, par exemple, planifier l'utilisation des matériels durant leurs cours de formation préalable, le MOEST pouvait mettre en œuvre la mallette dans le cadre d'initiatives plus générales de formation des enseignants, et les enseignants pouvaient prévoir de l'utiliser au niveau des écoles ou des facultés.

À notre grande satisfaction, les réactions ont été dans l'ensemble totalement positives, indiquant que, tant dans sa structure que dans son contenu, la mallette était utile et adaptée à la situation de la Sierra Leone. Nous avons également pu vérifier que le matériel ne nécessitait que des révisions et des améliorations mineures, aussi la mallette fut-elle bientôt finalisée par la Banque mondiale. Avant tout, la mission a révélé que :

- on avait clairement besoin de ce type de mallette dans les écoles et dans d'autres contextes éducatifs ;
- nous avons raison de prendre les enseignants et autres facilitateurs comme destinataires de la mallette et de leur fournir des conseils clairs sur la manière dont les matériels et les activités destinés aux élèves devaient être mis en œuvre ;
- les hypothèses concernant les capacités des élèves et les matériels didactiques formulées dans la mallette correspondaient à la réalité ;
- les matériels d'éducation pour la paix fournis aux enseignants et aux autres facilitateurs seraient utilisés dans des environnements caractérisés par une pénurie de matériels didactiques.

Cela dit, nous avons noté un besoin de former à la fois les nouveaux enseignants et les personnels existants, de façon qu'ils soient équipés pour gérer les approches pédagogiques

contenues dans la mallette, et pour résoudre les problèmes logistiques que leur posera sa mise en œuvre. Des recommandations dans ce sens ont été incluses dans notre rapport de mission.

Le plus beau compliment nous parvint cependant quelques semaines plus tard, lorsqu'un enseignant chargé de tester les unités avec des collègues de son école nous fit part de ses progrès par courriel :

J'ai continué pas à pas l'étude du « kit » pédagogique pour l'éducation à la paix en Sierra Leone avec les élèves. Les unités sont très bonnes, surtout la page E4 — apprendre à se connaître et à se faire confiance, en anglais et en sciences sociales. Nous sommes maintenant en vacances, mais je poursuis l'expérience auprès de ma communauté.

Ce sont là de solides fondations, sur lesquelles nous ne manquerons pas de nous appuyer.

Note

1. Cet article est tiré d'un exposé commun présenté à la conférence annuelle de IDP Education Australia à Hobart (Tasmanie) en 2002. Le projet d'éducation pour la paix dont il est question ici a été lancé et supervisé par Adriana Jaramillo de la Banque mondiale. Les auteurs tiennent à remercier les autres auteurs du « kit » pédagogique pour l'éducation à la paix pour la Sierra Leone, David Brown, Ann Parry, Trevor Poultny et Lindy Stirling. Un généreux soutien nous a également été apporté sur place par Albert Dupigny, du MOEST, ainsi que par notre consultant sur le terrain, Easterline Palmer.

Références

- Banque mondiale. 2002. *Sierra Leone Rehabilitation of Basic Education Project: quality enhancement review* [Le projet de réhabilitation de l'éducation de base en Sierra Leone : examen de l'amélioration de la qualité]. Washington, D.C. (Human development, n° 1. Document non publié.)
- Boulding, E. 1996. « Peace behaviours in various societies » [Comportements pacifiques dans différentes sociétés]. Dans : *From a culture of violence to a culture of peace*, p. 31-54. Paris, UNESCO (Peace and Conflict Issues Series).
- Galtung, J. 1996. « Cultural peace : some characteristics » [Une paix culturelle : quelques caractéristiques]. Dans : *From a culture of violence to a culture of peace*, p. 75-92. Paris, UNESCO (Peace and Conflict Issues Series).
- Pesonen, H. 2002. « Sierra Leone: where children draw an end to their Waterloo » [Sierra Leone : lorsque les enfants ont mis un terme à leur Waterloo]. Dans : Miller, V. ; Affroleter, F.W. (dir. publ.). *Helping children outgrow war*, p. 16-18. Washington, D.C., Human Resources and Democracy Division, United States Agency for International Development (Technical paper, n° 116).

Langue originale : anglais

Swami Prabhananda (Inde)

Swami Prabhananda a terminé ses études universitaires en 1956, et prononcé des vœux monastiques définitifs dans l'Ordre de Ramakrishna en 1966. Il a exercé les fonctions de directeur, de principal ou de secrétaire dans plusieurs établissements d'enseignement administrés par l'Ordre, tout en participant à des activités de développement rural. Devenu en 1993 administrateur de l'Ordre, il dirige aujourd'hui l'Institut culturel de la Mission Ramakrishna, à Calcutta. Ses travaux sur Sri Ramakrishna et sur l'histoire de l'Ordre font autorité. Il a écrit quatorze livres en bengali et trois en anglais, ainsi que de nombreux articles pour diverses revues.

Courriel : rmic@vsnl.com ; rmicsl@giascl01.vsnl.net.in

PROFILS D'ÉDUCATEURS

SWAMI VIVEKANANDA

(1863-1902)

Swami Prabhananda

D'une stature imposante et majestueuse, pourvu de vastes connaissances et d'une intelligence profonde, Swami Vivekananda a à peine 30 ans lorsqu'il fait sensation au Parlement mondial des religions, à Chicago, en 1893. Trois ans et demi plus tard, quand il revient en Inde, sa patrie, ce colosse plein d'une mâle assurance, plein de force, de courage et d'amour, semble incarner l'idéal de l'éducation qu'il préconisait, dont le but était de « former des hommes » et de « forger le caractère ».

Narendranath Datta, qui prendra le nom de Vivekananda, naquit le 12 janvier 1863, à Calcutta, dans une famille bourgeoise respectée. Son père, Viswanath Datta, qui exerçait la profession d'avoué, aimait l'art et la littérature ; d'esprit large, il se montrait cependant sceptique à l'égard des pratiques religieuses. En revanche, la mère de Narendra, Bhuvaneshwari Devi, était une femme pieuse et bonne, attachée aux traditions hindoues. Les parents de Narendra ont eu sur lui des influences différentes ; mais ensemble ils ont créé, autour de cet enfant précoce, une ambiance agréable qui lui a permis de devenir un jeune homme énergique, aux aspirations élevées.

Pendant ses années de formation, il acquit des capacités intellectuelles extraordinaires que certains ont mal comprises ou méconnues, mais que d'autres ont reconnues et considérées comme le signe d'une personnalité d'exception. Enfant, il « jouait » souvent à méditer et parvenait sans peine à s'absorber dans sa méditation. Un jour, alors qu'il se livrait à cet exercice avec des camarades, la soudaine apparition d'un cobra qui rampait en ondulant sur le

plancher, provoqua aussitôt la fuite de tous les enfants — à l'exception de Narendra, qui resta assis, plongé dans la méditation.

La capacité de concentration de Narendra, c'est-à-dire sa capacité à fixer son esprit sur une seule chose en le détachant de tout le reste, était remarquable. Plus tard, il réussit à atteindre douze fois de suite, d'un coup de fusil, des coquilles d'œuf qui flottaient à la surface d'une rivière, bien qu'il n'eût jamais tiré auparavant. Sa maîtrise de soi n'était pas moins étonnante. Il demeurait calme et imperturbable dans les situations les plus dramatiques.

Narendra, qui portait depuis l'enfance une vive admiration aux religieux itinérants, rêvait de partager un jour leur vie. Mais son ambition ne se manifesta qu'à l'époque de ses études au Scottish Church College. Il se mit alors à la recherche de lettrés et de guides spirituels afin de les interroger. Mais aucun de ceux qu'il trouva ne put le satisfaire. C'est par William Hastie, le principal de son collège, qu'il entendit parler pour la première fois de Sri Ramakrishna, le saint de Dakshineswar. Sa rencontre avec Sri Ramakrishna, en novembre 1881, marque le moment décisif de sa vie. Voici ce qu'il dira plus tard de ce premier entretien :

Sri Ramakrishna avait l'air d'un homme ordinaire. Rien de remarquable dans son apparence. Il parlait de la façon la plus simple, et je me suis demandé : « Cet homme peut-il être un grand éducateur ? » Me rapprochant de lui, je lui ai posé la question que j'avais posée aux autres toute ma vie : « Croyez-vous en Dieu ? — Oui, répondit-il. — Avez-vous la preuve qu'il existe ? — Oui. — Quelle preuve en avez-vous ? — Je Le vois comme je vous vois, mais avec une bien plus grande intensité. » Cela m'a tout de suite impressionné. [...] Je suis retourné chez lui, jour après jour. Et j'ai vu de mes yeux que la religion peut être transmise. Le contact d'une main, un regard peut changer complètement la vie de quelqu'un (*CW*, vol. IV, p. 179).

Ramakrishna, qui a voué sa vie à l'expérience et au progrès spirituels, a découvert quelques vérités d'une grande importance sociale.

J'ai pratiqué, disait-il, toutes les religions — hindouisme, islam, christianisme — et j'ai suivi la voie des différentes sectes hindoues. J'ai constaté que toutes ces religions s'acheminaient vers le même Dieu, bien que par des chemins différents (*Gospel*, 35).

Sri Ramakrishna guida avec soin un groupe de jeunes disciples dévoués, parmi lesquels il désigna Narendra comme chef du groupe. Après la mort du Maître, ces jeunes disciples se rassemblèrent dans une maison délabrée de Baranagore, dans la banlieue nord de Calcutta, qui devint le premier siège de l'Ordre de Ramakrishna. Renonçant à toutes les possessions matérielles, d'une fidélité inébranlable à l'enseignement du Maître, ils supportèrent d'incroyables privations et se consacrèrent aux pratiques spirituelles.

Narendra parcourut l'Inde en tous sens, généralement à pied, cherchant des solutions aux problèmes qui assaillaient son pays. Le voyageur souffrit souvent de la faim et dut souvent passer la nuit sans abri. Il eut ainsi l'occasion de connaître directement l'Inde et ses

besoins. Il vit qu'elle possédait un patrimoine spirituel inestimable, mais qu'elle ne savait pas en tirer parti. La pauvreté, le régime des castes, l'indifférence à l'égard des masses, l'oppression des femmes et les défauts du système d'enseignement constituaient à ses yeux les principales faiblesses de l'Inde. Comment la régénérer ? Narendra en vint à la conclusion suivante :

Nous devons rendre à la nation son caractère original et *élever le niveau des masses*. [...] La force nécessaire pour cela doit venir de nous-mêmes (*CW*, vol. VI, p. 255).

Narendranath Datta était devenu entre-temps Swami Vivekananda, et il avait formé un projet. Si nous jetons un regard synthétique sur la première partie de sa vie, nous voyons que sa personnalité et sa philosophie sont le produit d'une quadruple influence.

1. L'Inde, alors soumise à la domination britannique, connaissait une crise culturelle. Cette domination l'avait introduite dans la communauté mondiale ; l'éducation britannique et la modernisation avaient insufflé un espoir nouveau. Mais, réfléchissant au résultat effectif de ces apports, Vivekananda écrivait : « Quelques centaines d'hommes modernes, à moitié instruits, qui ont perdu leur sentiment d'appartenance nationale : voilà tout ce que l'Inde anglaise moderne a produit » (*CW*, vol. VIII, p. 476). Dans sa jeunesse, « fasciné par l'évolutionnisme de Herbert Spencer », Narendra « traduisit en bengali le livre de Spencer sur l'éducation pour son éditeur, Gurudas Chattopadhyaya » (Datta, 1993, p. 88, 286). Il semble qu'il ait aussi correspondu avec Spencer pendant quelque temps (Gambhirananda, 1996, vol. I, p. 74). Mais, tout en lisant Spencer et d'autres philosophes occidentaux, il étudiait à fond les textes sacrés de l'Inde, écrits en sanscrit.
2. Sri Ramakrishna, le saint de Dakshineswar, exerça une profonde influence sur certains de ses contemporains, et notamment sur ceux qui furent considérés comme les bâtisseurs de l'Inde moderne. Bien qu'il fût presque illettré et s'exprimât dans un dialecte rural, la profondeur et la force spirituelles de son enseignement impressionnèrent de très grands intellectuels comme Friedrich Max Müller. Swami Vivekananda pensait que son Maître réunissait les dimensions intellectuelle, affective, morale et spirituelle de l'être humain et qu'il représentait un modèle pour l'avenir.
3. La famille de Swami Vivekananda lui a fourni, elle aussi, de solides bases morales et culturelles sur lesquelles il s'est appuyé pendant toute sa vie. Son éducation familiale a beaucoup contribué à lui donner des goûts éclectiques et une vaste curiosité. En fait, c'est le goût de la connaissance pris dans sa jeunesse qui l'incitera plus tard à recueillir

toutes les informations possibles partout où il se trouvera, que ce soit en Inde ou en Occident.

4. Sa connaissance de l'Inde, résultat d'une expérience directe acquise pendant ses pérégrinations à travers le pays, est un facteur aussi important, sinon plus, que le précédent. Ces pèlerinages le transformèrent. Il conçut alors un véritable amour de l'humanité et reçut la disposition nommée *sarvabhutahite ratah* : il apprit à « se soucier du bien de tous les êtres »¹.

Peu après ces voyages en Inde, on demanda à Vivekananda de représenter l'hindouisme au Parlement mondial des religions qui devait se tenir cette année-là (1893) à Chicago. Il accepta cette mission en pensant qu'elle pourrait lui donner l'occasion de faire quelque chose pour son pays. Le Parlement des religions se réunit en septembre 1893. Vivekananda y fit sensation. Alors que les autres délégués parlaient de leurs croyances respectives, il parla du Dieu de tous, source et objet de toutes les croyances. Son appel à l'unité religieuse et à la tolérance de toutes les religions lui valut un grand succès. Après la clôture du Parlement, il fit une tournée de conférences dans le Middle West et sur la Côte Est des Etats-Unis d'Amérique. Il attira partout de nombreux auditeurs, notamment parmi les intellectuels, réalisant ainsi la prophétie de son Maître, qui lui avait prédit qu'il serait un jour un « éducateur de l'humanité ».

Le voyage de Vivekananda aux États-Unis eut pour effet de revitaliser l'Inde elle-même. Les Indiens qui étaient allés en Occident avant lui, s'étaient toujours excusés de l'état de leur pays. Vivekananda, au contraire, a toujours parlé de l'Inde avec fierté et respect. L'action qu'il a menée en Occident, a introduit le respect de soi et la confiance en soi dans le psychisme des Indiens et aidé l'Inde à trouver son identité. Elle a aussi contribué à discréditer certains stéréotypes ou préjugés relatifs à l'Inde qui étaient profondément enracinés dans l'esprit des Occidentaux.

Ayant mis fin à sa tournée de conférences, le Swami donna des cours gratuits sur le Vedanta et le yoga à New York, ce qui l'amena à fonder la Vedanta Society dans cette ville. En été 1895, sur l'invitation d'E. T. Sturdy et de Henrietta Müller, il se rendit en Angleterre, où ses conférences obtinrent beaucoup de succès. Il revint aux États-Unis en décembre 1895, reprit ses cours à New York et donna des conférences dans d'autres villes. Il retourna en Europe en avril 1896, rencontra Max Müller et sa femme à Oxford en mai. À la fin de décembre 1896, quittant l'Europe, il reprit le bateau pour l'Inde.

Quand ils apprirent que Swami Vivekananda était sur le chemin du retour, des gens venus de toute l'Inde se préparèrent à l'accueillir en héros. Le Swami arriva dans le sud du

pays en janvier 1897, accompagné de trois de ses disciples occidentaux. Partout où il alla, des discours de bienvenue lui furent adressés et la foule se pressait pour le voir. En réponse à ces discours, il annonçait qu'il avait formé un projet pour améliorer la situation des masses. En fait, dès le 24 décembre 1894 il avait écrit dans une lettre : « Je n'ai d'autre ambition dans la vie que de donner le branle à un mécanisme qui mettra des idées nobles à la portée de tout le monde, et de laisser ensuite les hommes et les femmes décider eux-mêmes de leur sort » (*CW*, vol. V, p. 29).

Le 1^{er} mai 1897, quelques mois après son retour à Calcutta, Swami Vivekananda mit en route son projet en fondant la Mission Ramakrishna. Cette date marque la naissance d'un mouvement organisé, destiné à venir en aide aux masses souffrantes par une action éducative, culturelle, sanitaire et sociale. Quelques semaines après la fondation de la Mission, l'un des condisciples de Swami Vivekananda, Swami Akhandananda, passant par Murshidabad, au Bengale, fut frappé de l'état pitoyable des habitants de cette région touchée par la famine. Il entreprit aussitôt de les aider. Depuis, la Mission a toujours porté secours aux victimes des calamités naturelles ou causées par l'homme.

Il n'est peut-être pas incongru de citer ici un discours prononcé en 1993 par le Directeur général de l'UNESCO, Federico Mayor :

Je suis frappé, disait-il, de la ressemblance qui existe entre les statuts de la Mission Ramakrishna, fondée par Vivekananda dès 1897, et l'Acte constitutif de l'UNESCO, rédigé en 1945. Ces deux organisations placent l'être humain au centre de leurs efforts en faveur du développement. Elles accordent toutes les deux la priorité à la tolérance dans leur action pour instaurer la paix et la démocratie. Elles reconnaissent toutes les deux que la diversité des cultures et des sociétés est une dimension essentielle du patrimoine commun de l'humanité².

Environ deux ans après le retour de Vivekananda en Inde, l'Ordre de Ramakrishna, que ses condisciples avaient administré pendant son séjour en Occident, transporta ses locaux sur un vaste terrain, à Belur, de l'autre côté du Gange. Ces locaux devinrent aussi le siège de la Mission Ramakrishna. Vivekananda insistait sur le fait que la Mission avait pour but de « former des hommes » et il voulait qu'elle ouvre un jour une université dans le cadre de son action formatrice. À cette époque, il reçut une lettre dans laquelle on lui demandait de diriger l'Institut de recherche scientifique que Sir Jamshedji Tata venait de fonder ; mais il déclina cette offre, parce que de telles fonctions n'auraient pas été compatibles avec son activité spirituelle³.

En juin 1899, il retourna en Europe avec l'un de ses condisciples et une disciple irlandaise, Sœur Nivedita. Après un court séjour à Londres, il s'embarqua pour New York. Quelques mois plus tard, il alla en Californie, où il donna une série de conférences et de cours

qui conduisirent à la fondation de la Vedanta Society de San Francisco. Il revint à New York, puis, en juillet 1900, partit pour Paris, où il passa trois mois. Pendant ce séjour, il participa au Congrès d'histoire des religions réuni à l'occasion de l'Exposition universelle.

Le Swami revint à Calcutta le 9 décembre 1900. Il passa la plus grande partie de ses derniers jours au Centre de Belur, formant ses jeunes disciples et dirigeant la Mission. Il demandait à ses disciples d'être les représentants d'un type idéal d'être humain. Il leur disait, par exemple, pour les stimuler :

Dites-moi ceci : Qu'est-ce que vous avez fait ? Ne pourriez-vous faire abandon d'une seule vie, pour l'amour d'autrui ? [...] Que ce corps qui est ici soit mis au service des autres ! Et alors, je saurai que vous n'êtes pas venus à moi en vain (Rolland, 1977, p. 147).

Le 4 juillet 1902, plus vigoureux qu'il ne l'avait été depuis longtemps, il vaqua à diverses occupations. Le soir, il médita et quitta son corps, comme il l'avait prédit, dans un état de haute contemplation yogique. Il n'avait que 39 ans.

Qu'est-ce que l'éducation ?

Sœur Nivedita disait souvent que ceux qui connaissaient Swami Vivekananda sentaient qu'il avait fait dans sa vie l'expérience des vérités dont il parlait. Ils avaient en particulier cette impression quand il parlait d'éducation. Selon Vivekananda, l'éducation contribue pour une part essentielle à guérir les maux de la société et à façonner l'avenir de l'humanité. Il n'a pas écrit de livre sur l'éducation, mais il a exposé sur ce sujet des idées intéressantes qui restent pertinentes et praticables aujourd'hui. Afin de mieux comprendre ces idées, examinons d'abord la définition, souvent citée, qu'il a donnée de l'éducation : « L'éducation est la manifestation d'une perfection déjà présente chez l'homme » (*CW*, vol. IV, p. 358).

Cette définition est d'une profondeur remarquable. Premièrement, le mot « manifestation » signifie que quelque chose existait déjà et attendait d'être exprimé. Le but principal de l'apprentissage est de rendre manifestes les dispositions latentes de l'apprenant. « Quand un homme *apprend*, dit Vivekananda, il ne fait en réalité que *découvrir* : il se débarrasse de ce qui recouvrait son âme, laquelle est une mine de connaissances infinies » (*CW*, vol. I, p. 28). Suivant la philosophie védantique, la connaissance est enfermée dans l'être humain comme une étincelle dans un morceau de silex ; il suffit d'un choc, celui de la suggestion, pour la faire jaillir. Le mot « manifestation » évoque un développement spontané qui suppose seulement que les obstacles, s'il y en a, soient écartés.

L'expression « déjà présente chez l'homme » est, après le mot « manifestation », l'élément le plus important de la définition que Vivekananda donne de l'éducation. Elle se réfère au potentiel de l'être humain, c'est-à-dire à l'ensemble des dispositions et des talents, connus ou inconnus, qu'il porte en lui depuis sa naissance. Le mot « potentiel » évoque la possibilité d'éveiller ce qui sommeille. Dans son livre intitulé *Of human potential* [Du potentiel humain]⁴, Israel Scheffler distingue trois formes de ce potentiel. La première est la *capacité* d'acquérir une caractéristique déterminée, de devenir quelqu'un qui possède cette caractéristique. On dira, par exemple, qu'Amal a la capacité de devenir un second Maradona (le footballeur de réputation mondiale). La deuxième forme de potentiel est la *propension*, qui indique ce qu'un individu est susceptible de faire quand l'occasion s'en présente et quand il dispose de la liberté de choisir. La propension laisse entrevoir les motivations de l'individu. Par exemple, la propension qui s'exprime dans le *Gitanjali* de Rabindranath Tagore, montre que celui-ci aspirait fortement à découvrir les merveilles cachées derrière la création visible. La troisième forme de potentiel est la *compétence*, c'est-à-dire la détermination et l'efficacité avec lesquelles un individu s'efforce d'obtenir certains résultats. La compétence n'est pas simplement la capacité de faire quelque chose ; c'est la force de l'individu, sa capacité d'écarter les obstacles — par exemple, les obstacles à son éducation (tels que le manque de motivation ou les obstacles propres au milieu dans lequel il vit).

Les concepts de capacité, de propension et de compétence font ressortir trois aspects de l'éducation. Ils renvoient respectivement a) à ce qui rend l'éducation possible ; b) au processus d'apprentissage ; c) au développement et à l'émancipation de l'apprenant.

Un enfant possède divers potentiels de valeur inégale, ce qui peut entraîner un conflit psychique. Il doit donc apprendre à choisir parmi ses potentiels, essayer d'en développer certains, neutraliser, combattre ou négliger les autres. Puis, quand les potentiels choisis commencent à se développer, il faut surveiller ce développement pour qu'il soit harmonieux et utile.

Le mot « perfection », qui figure dans la définition que Vivekananda donne de l'éducation, est lui aussi très important. Nous voyons que toutes les actions liées à l'éducation, à la formation, etc., font partie d'un processus orienté vers un objectif. Le mot « parfait » désigne ce qui est achevé, complet. Le mot grec *teleios*, traduit par « parfait », suggère la réalisation d'un objectif. Nous pouvons déduire de la signification de ces mots que la perfection, en matière d'éducation, est l'objectif d'un processus consistant à actualiser le plus haut potentiel des êtres humains.

L'objectif général ou ultime de l'éducation est essentiellement fixé par la société. Il varie donc d'une société à l'autre. Bien que toutes les sociétés essaient d'évoluer au même rythme que le reste du monde, celles qui reposent sur une tradition ancienne et stable poursuivent en même temps des objectifs plus élevés, dont la valeur est éternelle. Eu égard à la vaste expérience de la civilisation indienne, l'usage que Vivekananda fait du mot « perfection » doit être considéré sur deux plans distincts.

1. La « perfection », au sens métaphysique, suppose la réalisation de la nature propre, à jamais parfaite, de l'âme. D'après la philosophie védantique, les êtres humains ne sont pas pécheurs de naissance et ne sont pas nécessairement victimes des circonstances. La principale cause de leur souffrance, c'est l'ignorance où ils sont de leur véritable nature. Développant les conséquences de ce principe, Vivekananda dit un jour :

La Lumière divine qui nous habite est obscurcie chez la plupart des hommes. Elle est comme une lampe dans un tonneau de fer qui empêche le passage de la moindre lueur. Par la pureté et l'altruisme, nous pouvons réduire progressivement l'opacité du milieu, jusqu'à ce qu'il soit transparent comme du verre (*CW*, vol. VII, p. 21).

2. Sur le plan empirique, le concept de perfection doit tenir compte des divers problèmes que les êtres humains rencontrent dans la société.

Une éducation, demande Vivekananda, qui ne prépare pas la masse des gens ordinaires à la lutte pour la vie, qui ne trempe pas le caractère, qui ne donne pas l'esprit de philanthropie et le courage du lion, mérite-t-elle le nom d'éducation ? La véritable éducation est celle qui nous permet de nous tenir debout sur nos jambes (*CW*, vol. VII, p. 147-148).

L'éducation, selon Vivekananda, doit assurer « une assimilation des idées qui aide les élèves à construire leur vie, qui forme des hommes et forge le caractère » (*CW*, vol. III, p. 302). L'idéal d'une telle éducation serait de produire des êtres complets, qui auraient appris à développer leur intelligence, à purifier leurs émotions et à se tenir fermes sur le socle des vertus morales et de l'altruisme.

Les anciens textes sacrés de l'Inde distinguent le niveau des valeurs spirituelles (*para vidya*) et celui des valeurs séculières (*apara vidya*). Cette distinction répond à des exigences purement pratiques ; en réalité, la *vidya* [l'acquisition du savoir] est un processus continu qui conduit progressivement l'être humain jusqu'à l'objectif ultime.

Vivekananda note d'autre part que, si nous voulons que l'éducation profite à l'être humain tout entier, dans toutes ses dimensions, la quête de la connaissance doit durer toute la vie. Même un illuminé comme Sri Ramakrishna disait par expérience : « J'apprendrai tant que je vivrai. » Sur le plan empirique, l'explosion actuelle de la connaissance donne d'ailleurs à

ceux qui veulent apprendre, de quoi s'occuper toute leur vie. L'éducation doit donc être considérée comme un processus continu et permanent.

Notre étude des idées de Vivekananda sur l'éducation se réduit pour le moment à un examen très sommaire de sa définition de l'éducation. Cet examen ne rend pas justice aux idées du Swami sur des questions connexes, par exemple sur les relations entre l'éducation et la société, entre l'éducation et les enseignants, entre les objectifs déclarés et les résultats effectifs de l'éducation. Il est donc évident que notre examen de la définition de l'éducation proposée par Vivekananda ne reflète pas pour l'instant son profond souci de justice sociale.

Nous pourrions, pour aller dans ce sens, pousser plus loin notre analyse des expressions « manifestation » et « déjà présente chez l'homme », en gardant à l'esprit la situation de l'Inde à cette époque. Pour expliquer le mot « manifestation », Vivekananda cite en partie l'aphorisme yogique 4.3 de Patanjali (auteur de l'un des anciens textes sacrés de l'Inde) : *Tatah kshetrikavat...* [Par conséquent les obstacles...]. De même, dit-il, qu'un cours d'eau coule librement et irrigue les champs lorsque l'agriculteur a rompu le barrage qui retenait ses eaux, de même la force naturelle de l'élève se manifeste spontanément quand l'enseignant ou le système d'enseignement supprime en temps opportun les obstacles externes ou internes qui pouvaient exister. Ces obstacles sont de divers types. Les obstacles externes peuvent tenir à la répartition inéquitable des services et des possibilités d'éducation, à l'inégalité de développement économique ou à l'instabilité sociopolitique. Les obstacles internes peuvent tenir à la dynamique du système d'enseignement : ils peuvent venir, par exemple, des relations entre enseignants et élèves, de l'incapacité des élèves à porter des jugements personnels ou à s'adapter au changement, ou encore d'un développement insuffisant de leurs capacités intellectuelles ou physiques.

Pour écarter ces obstacles, le système d'enseignement doit remplir une double tâche. Il doit i) aider les élèves à acquérir une disposition d'esprit saine et dynamique qui leur permettra de relever les défis de l'existence ; ii) dispenser aux élèves une formation appropriée, afin de prévenir, autant que possible, les maux individuels et collectifs susceptibles d'aggraver les problèmes des êtres humains. Mais les enseignants et les responsables de l'aménagement du système d'enseignement doivent en même temps toujours garder à l'esprit l'idée du Vedanta suivant laquelle l'être humain — quelles que soient les impressions, bonnes ou mauvaises, qui ont marqué son esprit — est un être essentiellement pur, d'essence divine, et le dépositaire d'immenses possibilités.

Vivekananda reconnaissait l'importance des problèmes pédagogiques liés aux interactions entre l'individu et la société. La société a pour but d'assurer le bien-être de ses

membres. Mais en réalité les êtres humains se trouvent souvent prisonniers d'une société qui menace leur liberté, et notamment la liberté dont ils ont besoin pour se développer par l'éducation. La société idéale, selon Vivekananda, devrait offrir à chacun de ses membres les ressources et les possibilités nécessaires au développement maximum de son potentiel. Le système d'enseignement doit s'ouvrir à la société tout entière, à commencer par les individus qui ont le plus besoin d'éducation et qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent bénéficier des services d'éducation existants.

La formation de l'esprit

Comme d'autres penseurs de son époque, Vivekananda soutenait que l'esprit — principal instrument dont on se sert pour apprendre — ne recevait pas toute l'attention qu'il mérite. Les élèves doivent avant tout exercer leur esprit, et non pas se contenter de répéter des formules, de retenir des faits et d'accumuler des connaissances. Surcharger sa mémoire d'informations techniques ou futiles ne sert à la longue qu'à créer de nouveaux problèmes si l'on n'entreprend pas en même temps de nourrir, de fortifier et d'assainir son esprit. Malgré cela, l'éducation actuelle ne fait manifestement aucune place à la formation de l'esprit sous ses différents aspects.

Le système d'éducation de Vivekananda mettait l'accent sur la concentration de l'esprit. « C'est la concentration de l'esprit, disait-il, et non pas la mémorisation, qui constitue l'essence de l'éducation telle que je la conçois » (*CW*, vol. VI, p. 38). Quelle que soit l'activité pratiquée (réflexion, travail manuel, etc.), les résultats sont d'autant plus satisfaisants que la concentration est plus forte. Nous pouvons améliorer notre capacité de fixer notre esprit sur une tâche. La formation par laquelle l'élève peut apprendre à concentrer son esprit sur un objet déterminé comprend plusieurs étapes. Il apprend d'abord à se recueillir, à empêcher son esprit d'errer çà et là : il s'exerce à être plus attentif.

L'élève apprend ensuite à détacher son esprit de ce qui le distrait malgré lui. Il doit, en même temps, diriger son esprit vers l'objet visé et y appliquer toute sa force mentale. Tel une lentille convexe qui recueille la lumière du soleil et la concentre sur un point pour mettre le feu à une feuille de papier, l'esprit acquiert, par la concentration, une puissance formidable et peut percer les mystères de l'objet auquel il s'attache.

Vivekananda demandait aussi à ses élèves de cultiver leur volonté. Notre volonté se développe, disait-il, « quand nous en maîtrisons le cours et l'expression qui peuvent ainsi

porter fruit » (*CW*, vol. IV, p. 490). Nous avons besoin de volonté non seulement pour persévérer dans l'étude, mais pour fortifier notre caractère.

La culture et l'éducation : le maître et l'élève

Chaque société présente une face extérieure, la « civilisation », et une face intérieure, la « culture ». Les enfants sont formés et éduqués dans le contexte de la civilisation et de la culture de leur société, ce qui assure le maintien des croyances et des pratiques ancestrales, ainsi préservées de l'oubli. Cependant, comme le dit Vivekananda :

c'est la culture, et non pas une simple masse de connaissances, qui résiste aux chocs. [...] Les connaissances et la civilisation sont superficielles, et il suffit de gratter un peu cette surface pour faire apparaître la vieille sauvagerie (*CW*, vol. III, p. 291).

Les sociétés étendent sans cesse leurs connaissances et leur culture. Pour le brillant esprit que fut T. S. Eliot, l'éducation n'était qu'une manifestation de la culture. « L'éducation, dit-il, semble avoir pour but de transmettre la culture ; la culture se limite donc souvent à ce que l'éducation peut transmettre »⁵.

Vivekananda notait de même que l'éducation apprend à l'enfant à connaître une culture qui lui fournit des modèles de comportement, le préparant ainsi au rôle qu'il jouera plus tard dans la société. Divers agents — ses parents, ses camarades, ses enseignants — l'aident à s'y préparer. Aujourd'hui, comme l'enseignement scolaire s'est progressivement institutionnalisé, c'est surtout aux enseignants qu'on demande de contribuer à ce processus. Les enseignants doivent apprendre aux élèves à penser, à distinguer, à évaluer ; et ils doivent leur apprendre ce qu'il faut penser. Il ne s'agit pas simplement de dispenser aux élèves une formation intellectuelle. Ce type d'enseignement inculque aussi des convictions morales et donne le courage nécessaire pour suivre, quoi qu'il en coûte, la route choisie. L'enseignant ne doit pas seulement posséder les connaissances qu'il lui faut transmettre aux élèves ; il doit aussi savoir comment les transmettre. Cette transmission, pour être vraiment efficace, ne doit pas se limiter au contenu de l'enseignement, mais porter aussi sur d'autres éléments. Par exemple, l'enseignant doit faire partager aux élèves la conviction qu'ils poursuivent tous ensemble le même objectif — tout en entretenant chez les élèves le sentiment de leur dignité et le respect de soi⁶.

Le seul véritable enseignant, dit Vivekananda, est celui qui peut descendre immédiatement au niveau des élèves, mettre son âme au niveau de la leur, voir avec leurs yeux, entendre avec leurs oreilles, comprendre avec leur esprit. Lui seul peut vraiment enseigner, et personne d'autre (*CW*, vol. IV, p. 183).

Dans une ambiance aussi favorable, le processus consistant à retirer le voile de l'ignorance pour « découvrir » la vérité se déroule sans heurt (*CW*, vol. I, p. 28).

Quant aux élèves, pour faciliter la manifestation de leur force et de leur savoir innés, ils doivent cultiver l'esprit de *shraddha* : confiance en soi, modestie, docilité et vénération du maître. Cet esprit est également nécessaire pour créer un cadre favorable à l'apprentissage. Un ancien texte sacré de l'Inde, le *Taittiriya Upanishad* (1.11.2), énonce le précepte « *Acharyadevo bhava* ». C'est-à-dire : « Fais de ton maître un *deva* [personne que l'on vénère] ». La relation entre le maître et les élèves, qui doit se fonder sur la confiance et le respect mutuels, est la pierre angulaire du système d'éducation édifié par Vivekananda. Les Upanishads veulent aussi qu'avant la leçon le maître et les élèves prient ensemble afin de tirer force et profit de ce qui est enseignement pour l'un et apprentissage pour les autres.

La formation du caractère et les valeurs universelles

Le gourou de Vivekananda, Sri Ramakrishna, se plaisait à répéter que le *manush* doit devenir un *man-hush*, c'est-à-dire que l'homme doit devenir un homme véritable. « Celui-là seul est un homme, disait-il, dont la conscience spirituelle s'est éveillée » (*Gospel*, 851). Comme son Maître avant lui, Vivekananda soutenait que « toute éducation, toute formation doit avoir pour idéal de former des hommes ». Le système d'éducation dominant le consternait :

Nous essayons toujours de polir l'extérieur. Mais à quoi bon polir l'extérieur s'il n'y a pas d'intérieur ? La fin et le but de toute formation est le développement de l'homme (*CW*, vol. II, p. 15).

Pour corriger les défauts du système d'éducation existant, il faut réexaminer la conception limitée de l'homme sur laquelle se fonde ce système. L'être humain ne se compose pas seulement d'un corps et d'un esprit, mais est quelque chose de plus. Suivant la philosophie védantique, il possède cinq enveloppes : les enveloppes matérielle, vitale, mentale, intellectuelle et divine. L'éducation actuelle peut tout au plus atteindre les quatre premières enveloppes, mais pas la dernière. Les connaissances, les compétences et les valeurs morales séculières peuvent suffire aux quatre premières enveloppes, mais la cinquième exige des connaissances spirituelles. Il faut ajouter que la cinquième enveloppe est le réservoir de la béatitude, de la connaissance et de la force, et que c'est elle qui anime les autres enveloppes.

Il est certain que l'éducation actuelle néglige la formation de l'esprit sous ses différents aspects, mais elle néglige aussi les valeurs universelles. Elle ne tourne pas l'esprit des élèves

vers des activités supérieures, dignes d'occuper leur vie, de sorte que leur potentiel latent ne se manifeste pas. Il faut que la sagesse, l'esprit de paix, la force, l'altruisme, l'amour et le souci d'autrui, ainsi que les autres vertus, se manifestent chez un individu pour que celui-ci puisse se détacher de la vie des sens et devenir un être humain véritable.

La formidable explosion de la connaissance (qui ne s'accompagne pas d'un développement comparable de la sagesse) et le formidable accroissement de la puissance disponible (qui n'est pas modérée par un discernement accru) font de l'éducation actuelle une source de danger. L'humanité voit ainsi se dessiner de graves menaces à l'horizon. Comme le notait Vivekananda :

le développement de notre intellect nous a permis de découvrir des centaines de sciences nouvelles. Avec ce résultat que le petit nombre a réduit la multitude en esclavage. Voilà tout le bien qui en est résulté. Nous avons créé des besoins artificiels ; et tous les pauvres, qu'ils aient ou non de l'argent, veulent satisfaire ces besoins ; et quand ils ne peuvent pas les satisfaire, ils luttent et meurent en luttant (*CW*, vol. I, p. 414).

Pour contrebalancer ce développement inégal, Vivekananda prônait l'adoption d'une « culture spirituelle et morale », et en appelait à la religion, qu'il regardait « comme le cœur même de l'éducation » (*CW*, vol. III, p. 182 ; vol. V, p. 231). Par « religion », il n'entendait pas une religion particulière, mais les véritables principes éternels dont s'inspirent toutes les religions particulières. La religion ainsi conçue touche le cœur des êtres humains et peut modifier leurs motivations dans un sens positif. D'autre part, elle accroît leur force mentale et élargit leur point de vue. Swami Vivekananda a dit un jour à propos des conséquences pratiques de la moralité : « Qu'appelle-t-on “moralité” ? La moralité est ce qui nous rend forts en nous accordant à l'Absolu, en nous soustrayant à notre nature finie » (*CW*, vol. II, p. 137).

Pour être utile et efficace, l'éducation doit donc se fonder sur la religion ou, plus précisément, sur la science de la spiritualité (et non pas, évidemment, sur le dogme religieux).

La formation du caractère occupait dans la pédagogie de Vivekananda la place centrale que l'orientation professionnelle occupe dans l'éducation actuelle. Chacun est le produit de ses pensées. Le Swami disait à ce sujet : « Chacune de nos pensées est un petit coup de marteau donné sur la masse de fer qu'est notre corps, que nous sculptons ainsi comme nous voulons » (*CW*, vol. VII, p. 20). C'est pourquoi la pédagogie de Vivekananda mettait l'accent sur l'assimilation des idées capables de former des hommes et de forger le caractère.

Tout ce que nous faisons, toutes nos pensées et même tous nos mouvements laissent une empreinte dans notre esprit. Même quand elles ne sont pas perceptibles de l'extérieur, ces impressions sont assez fortes pour produire des effets en profondeur. Le caractère de chacun est déterminé par la somme des impressions qu'il a reçues. Lorsqu'un grand nombre

d'impressions se réunissent, elles créent une habitude. Les habitudes peuvent acquérir beaucoup de force, et le caractère n'est rien d'autre qu'un ensemble d'habitudes invétérées. C'est pourquoi nous pouvons remodeler notre caractère en contractant des habitudes positives, puis en les renforçant par la répétition.

Les fréquentations, bonnes ou mauvaises, contribuent dans une large mesure à la formation du caractère. Elles ont en fait plus d'influence que l'enseignement. Aussi Vivekananda disait-il : « Les paroles et même les idées d'un homme n'expliquent qu'un tiers de l'impression qu'il produit ; les deux autres tiers sont dus à l'homme lui-même » (*CW*, vol. II, p. 14). Il voulait donc que la vie et la personnalité de l'enseignant exercent une influence positive sur les élèves dont il a la charge, qu'elles soient devant eux comme une flamme éclatante. L'influence d'individus exemplaires pouvant servir de modèles, surtout s'ils sont enseignants, et l'utilisation de matériels d'enseignement équilibrés qui transmettent aux jeunes des valeurs reconnues dans leur culture, sont des facteurs décisifs pour la formation du caractère.

Une éducation destinée à former le caractère des élèves pourrait se limiter à l'enseignement de ce qui est bien et de ce qui est mal. Mais il faut aussi, simultanément ou alternativement, apprendre aux élèves à déterminer eux-mêmes ce qui est bien et ce qui est mal. Certains affirment à juste titre qu'il est plus instructif de participer à des discussions sur la morale que d'écouter simplement des leçons de morale. Quoi qu'il en soit, les enseignants doivent être d'une moralité exemplaire si l'on veut que la salle de classe et l'école soient des lieux d'enseignement de la morale. Les élèves auront ainsi l'occasion de vivre parmi des gens qui prennent les valeurs morales au sérieux, ce qui les aidera à s'imprégner insensiblement de ces valeurs.

Le système d'éducation actuel accorde trop d'importance au développement de l'intellect et tend à négliger le bien-être général de l'humanité. Pour contrecarrer cette tendance dangereuse, Vivekananda préconisait une éducation qui assure le développement intégral des êtres humains. « Je voudrais, dit-il dans une de ses conférences, que la constitution de tous les hommes permît à toutes ces composantes (philosophie, mystique, affectivité, activité) d'être également et pleinement présentes dans leur esprit. Voilà l'idéal, mon idéal de perfection chez l'homme » (*CW*, vol. II, p. 388).

Le Swami espérait que des systèmes d'enseignement mieux conçus produiraient des êtres humains équilibrés. Fait intéressant, le rapport de l'UNESCO paru en 1972 sous le titre « Apprendre à être », qui décrit la finalité de l'éducation, reprend l'idée de Vivekananda : « Tels sont, lit-on dans ce rapport, les termes globaux de la finalité fondamentale de

l'éducation : l'intégralité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet »⁷.

Le système d'enseignement et les pauvres

Jusqu'ici, nous avons essentiellement considéré l'éducation par rapport aux membres de la société qui en bénéficient déjà. Mais Vivekananda s'intéressait sincèrement aux pauvres et aux faibles, notamment aux masses déshéritées de l'Inde. Il est le premier dirigeant indien qui ait essayé de résoudre leurs problèmes par l'éducation. Il pensait que l'évolution d'un pays se mesurait au niveau d'éducation et de culture de ses masses. Un pays ne pouvait s'élever, selon lui, que si le sang de la nation circulait uniformément dans tout le corps social. Il soutenait que les classes supérieures, qui se sont éduquées aux frais des pauvres, avaient l'obligation d'aller vers les masses et d'en élever le niveau par l'éducation et d'autres moyens. Sa mission le portait vers les pauvres. « Les chances, écrit-il, devraient être égales pour tous ; et si elles sont inégales, il faut que les faibles en aient plus que les forts » (*Letters*, 255).

On a tendance, depuis quelques années, à retirer la responsabilité de l'éducation aux familles, aux organisations religieuses, aux fondations charitables privées, etc., pour la confier aux pouvoirs publics et notamment à l'État. Mais, même assurée par l'État, l'éducation ne touche guère les individus les plus défavorisés. Comme les pauvres souffrent souvent de malnutrition, comme ils vivent souvent dans des logements insalubres et surpeuplés, il leur est difficile de profiter des possibilités qui leur sont proposées sans conviction.

Vivekananda pensait que les dirigeants s'affaiblissent toujours quand, par leur savoir, leur richesse ou la force des armes, ils se coupent des masses, généralement pauvres, de leur pays. Par conséquent, ne serait-ce que pour assurer durablement la régénération de l'Inde, il faut accorder la plus haute priorité à l'éducation des masses et à la restauration du caractère original qu'elles ont perdu. Pour les rendre autonomes, il ne faut pas seulement leur donner de l'instruction, mais aussi des idéaux, une formation morale et les moyens de comprendre leur situation historique, de sorte qu'elles soient maîtresses de leur destin. Il faut enfin leur donner la culture, sans laquelle elles ne peuvent espérer de progrès à long terme.

Le Swami s'inquiétait particulièrement de l'abaissement des femmes en Inde. Il prônait l'éducation des femmes, car c'est elles, pensait-il, qui façonnent la génération suivante et partant le destin de leur pays. Le relèvement des femmes et des masses était le principal objectif du système d'éducation que Vivekananda proposait pour l'Inde. Ses idées rappellent le concept de « conscientisation » élaboré par Paulo Freire⁸.

Conclusion

Depuis la mort de Swami Vivekananda, il y a un siècle, beaucoup de changements se sont produits dans le domaine de l'éducation ; mais d'autres domaines de la vie sociale ont évolué encore plus vite. L'éducation — c'est l'un des changements remarquables qu'elle a subis — doit aujourd'hui préparer les êtres humains à vivre dans un nouveau type de société ; et elle essaie de créer un nouveau type d'être humain adapté à cette nouvelle société. Fait intéressant, Vivekananda avait imaginé une société composée d'êtres humains d'un type nouveau, capables de combiner de façon harmonieuse la connaissance, l'action, le travail et la méditation. Il avait aussi proposé un nouveau type d'éducation pour former de tels individus.

Bien qu'il soit aujourd'hui garanti par la Constitution de l'Inde, le droit à l'éducation pour tous, dont rêvait Vivekananda, n'est pas encore appliqué, loin s'en faut, dans toute son étendue. En revanche, de nombreux pays ont déjà adopté le projet d'éducation continue ou permanente conçu par le Swami. L'adoption de ce projet a modifié la conception dominante de ce qui constitue la réussite ou l'échec, donnant de nouveaux espoirs aux habitants les plus vulnérables et les plus défavorisés de ces pays — aux gens qui, pour diverses raisons, n'ont pas terminé leurs études quand ils étaient jeunes. L'appel de Vivekananda en faveur des masses opprimées, et notamment des femmes — dont on ne se souciait plus depuis longtemps — a suscité des réactions positives dans différents milieux. Mais les sociétés adaptent leur système d'enseignement à leurs besoins particuliers, dépouillant ainsi souvent les faibles du droit de décider de leur destin. Si l'on ne procède pas à des réformes radicales dans les différentes sociétés, les pauvres ne pourront jamais progresser. Le Swami se préoccupait beaucoup du sort des pauvres.

Les idées et l'action de Vivekananda, qui datent de plus d'un siècle, offrent de remarquables similitudes avec les principes et l'action de l'UNESCO. Il suffit, pour s'en convaincre, de considérer :

- l'engagement de Vivekananda en faveur des valeurs universelles et de la tolérance, son identification active avec l'humanité tout entière ;
- son combat pour les pauvres, contre la pauvreté et la discrimination sexuelle (atteindre ceux qui sont restés hors d'atteinte) ;
- sa conception de l'éducation, de la science et de la culture comme facteurs essentiels du développement humain ;

- sa conception de l'éducation comme processus qui doit durer toute la vie ;
- son rejet de l'apprentissage par cœur.

Penseur original et visionnaire, Vivekananda déclara le 15 janvier 1897, lors de la première conférence qu'il prononça en Asie : « L'éducation n'est pas encore de ce monde, et la civilisation... n'existe encore nulle part » (*CW*, vol. III, p. 114). Cela reste vrai. Si la civilisation, comme le pensait Vivekananda, est l'expression de la perfection de certains êtres humains, aucune société n'a fait jusqu'à présent beaucoup de progrès dans cette direction. La douceur, la bonté, la patience, la compassion et les autres vertus auxquelles on reconnaît une civilisation équilibrée, n'ont encore pris racine sur une assez grande échelle dans aucune de nos sociétés, bien que nous nous targuions prématurément d'habiter un village planétaire. Le manque de ressources nécessaires à la vie, dont souffrent les pauvres dans le monde entier, n'est pas moins frappant que le manque de moralité des privilégiés instruits. Pour relever résolument ce grand défi, Vivekananda préconisait une « éducation qui forme des hommes et forge le caractère »⁹. Il faudrait, ne serait-ce que pour cette raison, réexaminer sérieusement aujourd'hui ses idées sur l'éducation.

Notes

1. *Srimad Bhagavad Gita* (ancien texte sacré de l'Inde), 5.25.
2. Discours de Federico Mayor, Directeur général de l'UNESCO, à l'occasion de l'exposition et du séminaire marquant le centenaire de la participation de Swami Vivekananda au Parlement des religions, à Chicago, en 1893. Discours prononcé au Siège de l'UNESCO le 8 octobre 1993.
3. Vivekananda avait suggéré à Sir Jamsheji Tata de créer cet établissement d'enseignement lorsqu'ils voyagèrent ensemble de Yokohama à Chicago, pendant le premier voyage du Swami en Occident.
4. Israel Scheffler, *Of human potential*, Boston, Routledge & Kegan Paul, 1985.
5. G.H. Bantock, *T.S. Eliot and education*. Londres, Faber & Faber, 1970, p. 86.
6. *Srimad Bhagavatam*, 3.29.27.
7. Edgar Faure, *et al. Apprendre à être*. Paris, UNESCO, 1972, p. 178.
8. Le Brésilien Paulo Freire (1921-1997), qui est l'un des pédagogues les plus connus de notre époque, a élaboré un système d'enseignement fondé sur un processus d'apprentissage adapté au milieu où vivent les apprenants. Selon lui, les apprenants doivent prendre conscience de la situation historique où ils se trouvent et comprendre les relations qui les unissent, eux et la société dont ils font partie, aux connaissances qu'ils acquièrent. Freire mettait l'accent sur la formation d'une conscience critique qui permettrait à l'individu de lire et d'écrire non seulement des mots, mais la réalité même, — autrement dit, de comprendre la réalité. Cette conscience critique se forme non seulement par la réflexion, mais par l'action fondée sur la réflexion. Vivekananda pensait, lui aussi, que chaque individu est maître de son destin, et que l'éducation peut l'aider à façonner son destin.
9. Je voudrais citer à ce sujet les historiens Will et Ariel Durant : « L'évolution de l'homme, à l'époque historique, est une évolution sociale et non pas biologique : elle ne résulte pas de modifications portant sur les caractères héréditaires de l'espèce, mais essentiellement d'innovations économiques, politiques, intellectuelles et morales transmises aux individus et aux générations par l'imitation, la coutume et l'éducation » (*The lessons of history*, New York, Simon & Schuster, 1968, p. 34).

Bibliographie

- Les passages cités dans le texte sous le titre *CW* sont tirés de *The complete works of Swami Vivekananda* [Œuvres complètes de Swami Vivekananda]. Volumes I-IX. Calcutta, Advaita Ashrama, 1989. (Mayavati Memorial Edition.)
- Les passages cités sous le titre *Letters* sont tirés de *Letters of Swami Vivekananda* [Lettres de Swami Vivekananda]. 4^e éd. Calcutta, Advaita Ashrama, 1976.
- Les propos de Sri Ramakrishna cités sous le titre *Gospel* sont tirés de *The Gospel of Sri Ramakrishna* [L'évangile de Sri Ramakrishna]. Traduit en anglais par Swami Nikhilananda. Madras, Sri Ramakrishna Math, 1981.
- Les autres publications citées sont les suivantes :
- Datta, B. 1993. *Swami Vivekananda, patriot-prophet—a study* [Étude sur Swami Vivekananda, patriote et prophète]. Calcutta, Nababharat Publ.
- Gambhirananda, Swami. 1996. *Yuganayak Vivekananda* [Vivekananda, le guide de notre époque]. 3 vols. Calcutta, Udbodhan Karyalaya.
- Rolland, R. 1977. *La vie de Vivekananda et l'Évangile universel*. Paris, Stock.

Études sur Swami Vivekananda :

- Ahluwalia, B. 1983. *Vivekananda and the Indian Renaissance* [Vivekananda et la renaissance indienne]. New Delhi, Associated Publishing Co.
- Avinashalingam, T. S. 1974. *Educational philosophy of Swami Vivekananda* [La philosophie de l'éducation de Swami Vivekananda]. 3^e éd. Coimbatore, Sri Ramakrishna Mission Vidyalyaya.
- Burke, M. L. *Swami Vivekananda in the West: new discoveries* [Swami Vivekananda en Occident : nouvelles découvertes]. 6 vol. Calcutta, Advaita Ashrama, 1984.
- Dhar, S. 1975. *A comprehensive biography of Swami Vivekananda* [Biographie détaillée de Swami Vivekananda]. 2 vol. Madras, Vivekananda Prakashan Kendra.
- Gnatuk-Danil'chuk, A. P. 1986. *Tolstoy and Vivekananda* [Tolstoï et Vivekananda]. Calcutta, The Ramakrishna Mission Institute of Culture.
- His Eastern and Western Admirers [Ses admirateurs orientaux et occidentaux]. 1983. *Reminiscences of Swami Vivekananda* [Souvenirs concernant Swami Vivekananda]. 3^e éd. Calcutta, Advaita Ashrama.
- His Eastern and Western Disciples [Ses disciples orientaux et occidentaux]. 1989. *The life of Swami Vivekananda* [La vie de Swami Vivekananda]. 2 vols. 6^e éd. Calcutta, Advaita Ashrama.
- Hossain, M. 1999. *Swami Vivekananda's philosophy of education* [La philosophie de l'éducation de Swami Vivekananda]. Calcutta, Ratna Prakashan, 1980.
- Nivedita, Sister [Sœur]. *The Master as I saw him* [Le Maître tel que je l'ai vu]. 9^e éd., 12^e impression. Calcutta, Udbodhan Office.
- Raychaudhuri, T. 1988. *Europe reconsidered: perceptions of the West in nineteenth century Bengal* [Un nouveau point de vue sur l'Europe : perceptions de l'Occident dans le Bengale du XIX^e siècle]. Delhi, Oxford University Press.
- Sengupta, S. C. 1984. *Swami Vivekananda and Indian nationalism* [Swami Vivekananda et le nationalisme indien]. Calcutta, Shishu Sahitya Samsad.
- Singh, S. K. 1983. *Religious and moral philosophy of Swami Vivekananda* [La philosophie religieuse et morale de Swami Vivekananda]. Patna, Janaki Prakashan.
- Toyne, M. 1983. *Involved in mankind: the life and message of Vivekananda* [Au service de l'humanité : la vie et le message de Vivekananda]. Bourne End, Royaume-Uni, Ramakrishna Vedanta Centre.
- Williams, G. 1974. *The quest for meaning of Swami Vivekananda: a study of religious change* [Swami Vivekananda et sa quête du sens : étude sur l'évolution religieuse]. Californie, New Horizons Press.

Œuvres de Swami Vivekananda

- Education* [L'éducation]. 1998. Madras, Sri Ramakrishna Math.
- Inspired Talks* [Propos inspires]. 1998. 22^e impression. Madras, Sri Ramakrishna Math.
- Lectures from Colombo to Almora* [Conférences, de Colombo à Almora]. 1999. 18^e impression. Calcutta, Advaita Ashrama.
- Modern India* [L'Inde moderne]. 1994. 11^e impression. Calcutta, Advaita Ashrama.
- Practical Vedanta* [Le Vedanta pratique]. 1997. 16^e impression. Calcutta, Advaita Ashrama.

Teachings of Swami Vivekananda [Enseignements de Swami Vivekananda]. 1997. 13^e impression. Calcutta, Advaita Ashrama.

Œuvres éditées et traduites par Swami Vivekananda

Sangeet Kalpataru [L'arbre de la musique qui exauce les souhaits]. dir. Narendranath Datta & Vaishnavcharan Basak. 1294 (calendrier bengali). Calcutta. (Réimprimé par le Ramakrishna Mission Institute of Culture, Calcutta, 2000.)

Shiksha [Éducation]. Traduction en bengali par Swami Vivekananda de *Education: intellectual, moral, and physical* [L'éducation intellectuelle, morale et physique] de Herbert Spencer. (Première édition, Basumati Sahitya Mandir, Calcutta. Réimpression, Udbodhan Karyalaya, Calcutta, 1999.)