

## **Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire**

### **Indicators of the Concept of Secularism in the Context of Conversations Between Teachers on the Topic of Civic Education in High Schools**

Sylvie Courtine Sinave et France Jutras

Volume 50, numéro 1, winter 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1036106ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1036106ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Courtine Sinave, S. & Jutras, F. (2015). Éléments indicateurs de la laïcité dans le cadre de discussions d'enseignants sur l'éducation à la citoyenneté à l'école secondaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(1), 51–77. <https://doi.org/10.7202/1036106ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'éducation à la citoyenneté, les discussions d'enseignants du secondaire et d'universitaires sont analysées sous l'angle d'indicateurs de la laïcité, c'est-à-dire de la liberté de conscience et de culte liée à la tolérance, l'égalité des droits, la fraternité, l'émancipation, la séparation de l'Église et de l'État, le droit et l'ordre public juste. L'analyse des discussions permet de dégager que, selon ces intervenants, le rôle de l'école est primordial dans la gestion du social et que des valeurs reliées à la laïcité sont actualisées dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : la primauté du droit, l'émancipation, l'importance de l'espace public.

# ÉLÉMENTS INDICATEURS DE LA LAÏCITÉ DANS LE CADRE DE DISCUSSIONS D'ENSEIGNANTS SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE SECONDAIRE

SYLVIE COURTINE SINAVE et FRANCE JUTRAS *Université de Sherbrooke*

**RÉSUMÉ.** Dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'éducation à la citoyenneté, les discussions d'enseignants du secondaire et d'universitaires sont analysées sous l'angle d'indicateurs de la laïcité, c'est-à-dire de la liberté de conscience et de culte liée à la tolérance, l'égalité des droits, la fraternité, l'émancipation, la séparation de l'Église et de l'État, le droit et l'ordre public juste. L'analyse des discussions permet de dégager que, selon ces intervenants, le rôle de l'école est primordial dans la gestion du social et que des valeurs reliées à la laïcité sont actualisées dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : la primauté du droit, l'émancipation, l'importance de l'espace public.

**INDICATORS OF THE CONCEPT OF SECULARISM IN THE CONTEXT OF CONVERSATIONS BETWEEN TEACHERS ON THE TOPIC OF CIVIC EDUCATION IN HIGH SCHOOLS**

**ABSTRACT.** As part of a collaborative research project on civic education, conversations between high school teachers and faculty were analyzed from the perspective of indicators of secularism, namely, freedom of conscience and religion as they relate to tolerance, equality of rights, fraternity, emancipation, separation between church and state, and law and order. The results show that, according to these educators, the role of the school is paramount to the learning of social behaviour and that some values related to secularism are actualized in the context of teaching history and civic education, such as the primacy of human rights, emancipation, and the importance of the public space.

L'amorce du 21<sup>e</sup> siècle est secouée par une recherche existentielle interpellant les principes fondamentaux du vivre-ensemble.<sup>1</sup> Mais le rapport aux valeurs divise. Deux voies s'opposent : la société civile et les Églises. De ce fait, le fonctionnement de la société civile et la place de la religion dans celle-ci ques-

tionnent. Au Québec, la Charte des valeurs québécoises débattue à l'automne 2013 visait à encadrer le phénomène de laïcisation de la société civile dans un espace où coexiste une pluralité de valeurs.

Dans ce contexte, l'école est particulièrement interpellée, car le vivre-ensemble et la socialisation ont toujours fait partie de ses visées. Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) a d'ailleurs traité de la conciliation de la diversité ethno-culturelle et de l'appartenance commune dans le contexte pluraliste. L'accent doit-il être mis sur la primauté du droit ou la primauté de la différence, le droit collectif ou le droit individuel pour caractériser la citoyenneté ?

Une ambiguïté subsiste autour du concept de citoyenneté, comme l'écrivent Longstreet (1985) : « *citizenship is the phantom figure whose form is so unclearly perceived that it may be used to encourage whatever is happening in the curriculum to go on happening* » (p. 21). Chilcoat et Ligon (1994) le considèrent comme « *a problematic, illusive concept* » qui peut être défini comme : « *a cultural transmission, a reflective inquiry, and a democratic transformation* » (p. 129).

Comme lieu d'éducation et de socialisation, l'école constitue un terrain d'éducation à la citoyenneté. Or, les programmes d'études, notamment celui d'éthique et culture religieuse et celui d'histoire et éducation à la citoyenneté, traitent plutôt du vivre-ensemble et de la reconnaissance de la diversité des croyances, voire de la possibilité de l'absence de croyance religieuse. Des discussions sur la citoyenneté et les perspectives relatives à l'éducation à la citoyenneté ont été tenues entre des chercheurs et des enseignants dans le cadre d'une recherche collaborative menée au secondaire pendant une année scolaire. Les données analysées dans cet article ont trait aux propos apparentés à la laïcité qui s'y trouvent. Comme il s'agit d'un enjeu sous-jacent à l'éducation à la citoyenneté, l'objectif est de mettre en évidence des indicateurs de la laïcité dans ces propos.

Nous dégagerons d'abord les différentes interprétations, les principes et indicateurs de la laïcité par une recension des écrits, ainsi que la conception de l'éducation à la citoyenneté proposée dans le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Ensuite, la modalité de collecte de données sera présentée. Enfin, les résultats seront exposés et discutés.

## RECENSION DES ÉCRITS

Les débats sur la Charte des valeurs québécoises ont exacerbé les antagonismes autour de la signification de la laïcité. En 2004, la notion de laïcité ne soulevait aucune passion. Par exemple, les résultats d'une recherche sur le sujet auprès d'étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement montrent un discours lucide et nuancé (Courtine Sinave, 2004). Dix ans plus tard, les positions se sont durcies. Dès lors, il importe de mettre en évidence ce que comporte la laïcité.

### *Les différentes interprétations du concept de laïcité*

*L'interprétation française, le difficile arrimage entre l'idéal des droits fondamentaux et le pragmatisme de l'acte politique.* Haarscher (1996) a établi qu'en France, plusieurs conceptions de la laïcité ont eu cours dans l'histoire, démontrant son arrimage à son contexte. Ainsi, se succèdent l'ère de la rupture révolutionnaire, le système concordaire du 19<sup>e</sup> siècle, la séparation de l'Église et de l'État du 20<sup>e</sup> siècle et la laïcité ouverte du 21<sup>e</sup> siècle. La première conception s'ouvre avec la Révolution française et la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, dont on peut rappeler l'article I : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune » et l'article X : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi » (Conseil constitutionnel de la République française, s.d). Ensuite, la laïcité a été établie par le Concordat de 1801-1802 qui abolit la constitution civile du clergé promulguée lors de la Révolution de 1789 et reconnaît à nouveau la religion catholique comme celle de la majorité des Français. Puis, la loi Combes de 1905 met fin au régime concordaire et entérine la séparation des Églises et de l'État. Cette loi dissocie complètement la religion du pouvoir civil et structure la société civile du 20<sup>e</sup> siècle en donnant notamment un rôle prépondérant à l'école publique dans l'éducation du citoyen.

Le terme de laïcité n'apparaît qu'au 19<sup>e</sup> siècle, tandis que l'adjectif laïque ou laïc est retracé depuis le 13<sup>e</sup> siècle et se réfère au commun, au peuple, aux gens, aux citoyens pour désigner plus tard par extension tout ce qui appartient au monde profane, à la vie civile et surtout à ce qui est indépendant de toute croyance religieuse (Rey, 1998). La laïcité paraît ainsi liée à une structure informelle où s'exerce la souveraineté du peuple et ne peut être dissociée des mouvements populaires. Il est aussi important de relever l'importance de la laïcisation de la pensée qu'on retrouve dans l'humanisme de la Renaissance, le libertinage du 17<sup>e</sup> siècle et, plus tard, dans la philosophie des Lumières du 18<sup>e</sup> siècle, où l'homme réhabilité est appelé à s'orienter à travers les autorités de l'Église et de l'État grâce à sa capacité émancipatrice de rationaliser le monde.

*Une interprétation consensuelle : le difficile arrimage entre laïcité et identité culturelle.* Selon une interprétation consensuelle, la laïcité du 21<sup>e</sup> siècle reliée à la tolérance élargie est appelée laïcité ouverte. Dans cette interprétation, la liberté religieuse prime sur la laïcité-séparation. L'État ne détient pas les paramètres de la vie bonne, mais devient l'arbitre des différentes conceptions à ce sujet qu'on retrouve dans les différents textes religieux. Haarscher (1996) a relevé que la laïcité de la liberté renvoie à deux attitudes, celle avant discussion et celle après discussion. Dans le premier cas, le respect de toutes les expressions religieuses irait à l'encontre même du principe de laïcité, car les Églises, considérées comme d'essence communautariste, recoloniseraient la sphère publique. Dans le second cas, celui du pluralisme post-discussion, la discussion fait évoluer la frontière entre les concepts et transforme ou réfute certaines

thèses. Le débat de la vie bonne se fait alors dans le monde de la vie et aboutit à l'élaboration consensuelle de l'agir communicationnel et au bien-fondé des accommodements raisonnables au sens du Rapport Bouchard et Taylor (2008). Cependant, l'élaboration de consensus dépend de la prise de parole et est tributaire des situations culturelles. La laïcité peut-elle être culturelle ? Pena-Ruiz (2003) a répondu que c'est possible lorsqu'on considère la culture au sens du patrimoine mondial et des valeurs universelles, donc dans un sens unificateur. Par contre, Ducomte (2001) a mis l'accent sur le contexte actuel de la pluralité des cultures, faisant remarquer que nous sommes passés de l'intégration individuelle, indépendamment des origines et des appartenances où chacun pouvait vivre sa différence dans une sphère autonome privée, aux revendications identitaires de groupes. Ces groupes sont d'ailleurs en passe de devenir des entités politiques.

D'un autre point de vue, Bauberot (2007, 2008) a fait référence aux laïcités dans le monde et particulièrement à la laïcité québécoise et son particularisme interculturel. La démarche interculturelle qui est d'ailleurs la démarche privilégiée par le Rapport Bouchard et Taylor a été elle aussi choisie dans les écoles comme démarche éducative pour apprendre le vivre-ensemble. Ce choix de l'interculturalisme qui fonde le particularisme du Québec basé sur la reconnaissance des cultures et l'interaction dynamique et harmonieuse entre elles implique une relation égalitaire avec le groupe culturel dominant à titre de partenaire dans la construction d'un projet commun.<sup>2</sup>

### *Le lien laïcité-citoyenneté*

Plusieurs auteurs refusent de cibler des indicateurs de la laïcité. Mais on doit quand même dégager des indicateurs si on veut en rendre compte. Milot (2008) en a identifié trois : la tolérance à l'égard de la liberté de culte, le détachement des droits citoyens de l'appartenance religieuse et le déplacement de la source de légitimité de l'État à la souveraineté du peuple.

Comme premier indicateur, Milot (2008) a avancé que la tolérance du pluralisme religieux assure la paix sociale, mais requiert des aménagements pour éviter des discriminations. Cet indicateur est primordial dans l'interprétation de la laïcité. D'ailleurs, Kintzler (2008) a qualifié la tolérance de restreinte ou d'élargie en fonction d'un certain nombre d'éléments primordiaux qu'elle comprend ou non. En effet, il spécifie que la laïcité requiert plusieurs éléments : l'autonomie de jugement, la séparation du public et du privé, la contingence des religions, l'absence de religion officielle ou de dogme civil, la non-reconnaissance d'intermédiaires comme les communautés puisque celles-ci ne sont pas reconnues comme des acteurs politiques, et la non-nécessité de fondements religieux à l'existence de la cité. Le deuxième indicateur que Milot (2008) a dégagé est le détachement des droits citoyens de l'appartenance religieuse. Ce détachement facilite la participation de l'individu aux affaires publiques et conséquemment à l'élaboration du droit. Ainsi, l'individu auquel on reconnaît la liberté de

religion, d'opinion et d'association, et le droit de propriété devient un citoyen qui a des droits et des devoirs. Son appartenance, après avoir été essentiellement inscrite à une communauté religieuse particulière, peut alors s'inscrire dans une nation dont le véhicule est l'État. Cet indicateur rend compte non seulement de la construction de l'État face à l'Église et de l'individualisation de la société civile, mais aussi d'une caractéristique émancipatrice à la laïcité qui s'applique aux communautés religieuses comme aux communautés culturelles. Le dernier indicateur que Milot (2008) a mis en évidence est celui de la légitimité de l'État basée sur la souveraineté du peuple et, par conséquent, la délégation de cette souveraineté par le contrat social qui met de l'avant le rôle politique de la citoyenneté et son interférence de ce fait même dans la conception de la laïcité. L'association politique supplée alors à l'association religieuse comme support du lien social. La souveraineté du peuple est indivisible et, dans un processus démocratique indirect, ne peut être déléguée qu'à ses représentants, encourageant ainsi le processus politique (Pena-Ruiz, 2005 ; Weil, 2007). L'intérêt général prime alors sur l'intérêt particulier, donnant la préséance du droit collectif sur le droit individuel.

#### *Les indicateurs du sens de la laïcité*

Les indicateurs qui permettent de construire le sens de la laïcité peuvent être compris selon deux niveaux : l'idéal des principes fondamentaux des droits de l'homme qui transcendent les situations et le réalisme pragmatique de la cité laïque lié à la contingence des contextes comme nous l'avons déjà avancé (Courtine Sinave et Jutras, 2010).

Les valeurs et principes de l'idéal laïc considérés comme non négociables et universels réfèrent à la liberté, liberté de conscience et de culte liée à la tolérance, à l'égalité des droits et à la fraternité, pour se conclure avec la notion d'émancipation. Analysant l'évolution du sens de la liberté dans l'histoire, Ragache (2011) a rapporté comment la liberté individuelle et la liberté collective s'interpénètrent et donnent lieu à deux perspectives. D'un côté, la liberté ne s'exerce que dans le cadre de la loi. Ainsi délimitée elle s'adresse à tous et devient le gage de la citoyenneté, laquelle garantit les droits civils. De l'autre côté, l'individualité de l'être humain est posée : l'être humain devient un être pensant, doué de raison, doté par la nature d'une liberté sans limites et membre de l'humanité entière. C'est ainsi que la liberté peut se décliner sur deux plans. D'une part, les libertés civiles dépendent des règles juridiques. Ainsi, puisque penser librement et pouvoir communiquer cette pensée dans l'espace public est important, la possibilité de répandre ses idées par quelque moyen d'expression que ce soit dans le cadre de la loi est nécessaire. Les libertés d'association et de réunion permettant le regroupement de citoyens le favorisent. D'autre part, une décentration par rapport à la morale, la famille, la religion et même l'éducation est requise pour l'exercice de la liberté de conscience individuelle. M. Cerf et E. Cerf (2011) ont stipulé que la liberté de pensée, de conscience

et de religion implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction, individuellement ou collectivement, en public ou en privé, par le culte et les rites, dans le cadre des restrictions prévues par la loi. Cependant, pour Delfau (2011), la laïcité constitue une élaboration collective liée à un processus démocratique qui privilégie la liberté de conscience sur la liberté de religion.

Ces deux perspectives font écho à la notion de tolérance. Morfouace (2011) a mentionné, par exemple, que la tolérance est un concept important pour analyser la cohabitation conflictuelle et violente des religions : l'interprétation qu'on donne de la tolérance est différente selon qu'elle est perçue comme un mal qu'on supporte ou une vertu. L'interprétation négative suggère qu'on s'accommode de quelque chose qu'on blâme ou qu'on n'approuve pas. L'interprétation positive induit l'acceptation de la diversité des façons de vivre, suggère le refus de l'autorité d'une religion sur la vie publique et implique la séparation entre les pouvoirs temporels et la liberté de conscience. La tolérance constitue aussi et surtout une exigence rationnelle d'acceptation des convictions en autant qu'elles ne se substituent pas au savoir.

Le lien entre laïcité et liberté est complexe parce qu'il se décline sur plusieurs niveaux complémentaires et/ou contradictoires : l'individuel, le collectif et l'universel et que, dans tous les cas, la loi interpelle la liberté et l'encadre. Concernant l'égalité comme question d'éthique, Porcet (2011) a soutenu que l'égalité des droits ne peut se faire que dans la laïcité puisque cette égalité des droits suppose l'égalité entre les hommes dans un monde qui aspire à la justice et qui inclut la notion de patrie, lieu privilégié de liberté et d'égalité et, par conséquent, de bonheur. Il reste que, du fait de sa naissance dans la société, l'individu est placé devant l'obligation de respecter ses lois mais, en échange, la société a des devoirs envers lui : elle se doit de réduire les inégalités et les injustices. Ainsi, le pacte social qui assure la validité de l'égalité et la réciprocité des parties est nécessaire au bon fonctionnement de la société. En ce qui concerne la fraternité et l'aspect social de la laïcité, Sellès-Lefranc (2011) a avancé que l'homme est membre de la grande famille humaine : on est frères parce qu'on est de même nature. Porcet (2011) a ajouté qu'on est solidaires parce qu'on est tous dotés de la même dignité humaine et qu'on est tous frères en humanité, que ce soit dans le rapport à l'autre par la charité, la bienfaisance, la fraternité ou la solidarité.

Cet examen permet de penser l'émancipation comme liberté de conscience ou libre examen mis à contribution dans l'autonomisation de l'homme et son émancipation par rapport au groupe. Concernant la libre pensée, Eyschen (2011) a rejeté tout dogme et toute contrainte qui l'empêchent de se mouvoir. Pour Coignet (2011), le libre examen constitue un principe fondé sur le rejet de l'argument d'autorité en matière de savoir qui s'appuie sur la liberté de jugement et l'esprit critique. Enfin, M. Cerf (2011) a fait le lien entre l'éman-

cupation qui conteste les structures existantes et l'apparition des révolutions. Il en ressort que, dans le contexte social structuré par la loi, l'idéal laïc se rapporte à la notion de liberté de culte associée à la notion émancipatrice de la liberté de conscience et à la capacité de juger de l'individu. Ainsi, le citoyen est considéré avant tout comme un individu éclairé par la raison. C'est pourquoi la formation à l'autonomie du jugement mène forcément à l'éducation du citoyen en tant que personne participant au devenir social.

La cité laïque apparaît comme étant liée à des situations concrètes, mais elle est quand même régie par des principes qui doivent être examinés : le principe de séparation et celui de droit et d'un ordre politique juste. Horwitz (2011) a considéré que la frontière de l'espace public est devenue floue avec le temps et que de nouvelles nominations sont apparues : l'espace civil et l'espace intime. Tandis que l'espace civil est de nature plus large, permettant l'existence des libertés individuelles conditionnellement au respect de l'ordre public, l'espace intime est le lieu de la liberté totale de religion conditionnellement au respect des droits fondamentaux. Cette nouvelle façon de nommer l'espace public conduit à la perspective de la laïcité ouverte. Mais Bauberot (2012) a considéré cependant que la laïcité est avant tout républicaine, indivisible, démocratique et sociale.

Le principe de la cité laïque pose qu'elle constitue une société de droits et donc d'un ordre politique juste, induit par un processus démocratique légitime. Delfau (2011) a rapporté d'ailleurs les propos de Jean Jaurès : démocratie et laïcité ont la même origine étymologique qui veut dire peuple, ce qui signifie l'égalité entre les membres et la prise en main collective du destin de manière souveraine. Il s'agit de l'élaboration de processus politiques démocratiques s'appuyant sur un contrat social instauré par la souveraineté populaire, ce contrat légitimant par la suite le rôle du législateur. L'éducation à la citoyenneté enseignée dans les écoles prend alors tout son sens. Cependant, il revient aux États d'organiser cet enseignement public.

La clarification du concept de laïcité a été présentée sur deux plans, celui du champ philosophique de l'homme dans son sens universel et celui du champ politique, essence même de la cité. L'éducation permet alors à la fois une appropriation de sens et une conquête d'un processus politique favorisant l'élaboration, l'observance ou l'évolution du droit selon le contrat social institué. Cette clarification du concept de laïcité et son lien avec celui de citoyenneté sert de cadre d'analyse des discussions tenues sur l'éducation à la citoyenneté selon certains aspects du Programme de formation de l'école québécoise.

### *L'apprentissage de la citoyenneté à l'école québécoise*

La réforme de l'éducation des années 2000 constitue un changement de paradigme : on passe du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Cela demande non seulement de changer les approches et formules pédago-



giques, mais aussi les perspectives sur le rôle des enseignants. Les approches pédagogiques du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme suggèrent la construction de savoirs en situation d'apprentissage par le développement de compétences (Tardif, 2006). Les formules pédagogiques privilégiées comme la résolution de problèmes ou l'étude de cas s'avèrent propices pour construire le savoir en situations déterminées et aborder des enjeux controversés. Cependant, comme l'a mentionné Boutinet (2005), il faut éviter que ces choix pédagogiques ne tombent dans des dérives utilitaristes.

L'enjeu d'éducation à la citoyenneté comprend celui de la laïcité. Dans les dernières années, la société québécoise a été confrontée à des transformations sur la place de la religion à l'école : les commissions scolaires sont passées de confessionnelles à linguistiques, les écoles publiques n'ont pas de statut religieux et les diverses religions pratiquées au Québec sont enseignées selon une perspective de culture religieuse, de même que la possibilité d'absence de foi religieuse est reconnue.

Dans ce contexte, comme institution sociale, l'école constitue un lieu d'apprentissage, de développement et de socialisation. Pour ce faire, des disciplines scolaires sont enseignées, des thèmes transversaux sont abordés et des projets variés peuvent être réalisés. Plus précisément, l'éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble fait partie du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, ainsi que celui d'éthique et culture religieuse, en plus de constituer une des cinq thématiques transversales tant au primaire qu'au secondaire. Le type de gestion de la classe, le travail en équipes sur des projets, les activités parascolaires et l'ensemble des interactions sociales participent également à cette éducation. On peut penser qu'en raison des orientations des programmes scolaires, de celles des disciplines enseignées et de l'ensemble de la vie scolaire, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être relatifs à la citoyenneté et au vivre-ensemble sont appris à l'école. D'où l'importance pour le personnel enseignant de clarifier les enjeux sociaux de l'école et pas seulement les enjeux pédagogiques et pratiques de l'enseignement.

Certes, la notion de laïcité n'est pas un thème promu et traité en profondeur en dehors des orientations données à l'éducation à la citoyenneté à l'école québécoise, mais elle constitue l'un de ses enjeux sous-jacents actuellement. Comme nous disposons de transcriptions de discussions sur l'éducation à la citoyenneté au secondaire tenues dans le cadre d'une recherche collaborative, l'objectif que nous poursuivons ici est de mettre en évidence des indicateurs de la laïcité dans ces propos.

## LA MÉTHODOLOGIE

La recherche sur le terrain a eu lieu au cours de l'année 2006-2007 dans la région de Sherbrooke. Deux des chercheurs universitaires, une étudiante de maîtrise en sciences de l'éducation, une étudiante stagiaire avec l'un des

enseignants engagés dans la recherche et neuf enseignants se sont réunis sept fois dans l'année, après des journées de classe pour discuter en groupe de leur expérience relative à la mise en œuvre du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire et de leurs perspectives sur la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Les participants à la recherche collaborative sont présentés au Tableau 1. Il est à noter que des pseudonymes ont été utilisés afin de préserver l'anonymat des personnes, que tous les participants étaient volontaires et que quiconque l'aurait désiré aurait pu se retirer sans préjudice à n'importe quel moment de la recherche. Les discussions ont été enregistrées, transcrites et analysées au fur et à mesure de la démarche. Au début de chaque rencontre, les partenaires universitaires rapportaient leur analyse de la rencontre précédente de manière à la valider et à prendre des décisions collectives pour la poursuite des discussions.

**TABLEAU 1 : Les participants à la recherche collaborative**

Pseudonymes	Type d'école	Années d'expérience
Enseignants du premier cycle du secondaire		
Ginette	Publique	2 ans (non permanente)
Véronique	Publique	4 ans (non permanente)
Pierrette	Publique	5 ans
Évelyne	Publique anglophone	15 ans
Philippe	Privée	20 ans
Enseignants du premier et du deuxième cycle du secondaire		
Audrey	Publique	Stagiaire 4 <sup>e</sup> année du BES
Richard	Publique	19 ans
Enseignants du deuxième cycle du secondaire		
Arthur	Publique	14 ans
Victor	Privée	20 ans
Jacques	Publique	21 ans
Équipe de recherche - Université de Sherbrooke		
Ophélie	5 ans enseignante / 4 ans conseillère pédagogique / 1 an étudiante maîtrise	
Léonie	5 ans enseignante à l'éducation des adultes / 16 ans, fondements de l'éducation, U de S	
Oscar	24 ans enseignant au secondaire / 12 ans, didactique, U de S	

Le cadre de recherche collaborative permet un rapprochement des chercheurs et des praticiens en vue de prendre en compte des incontournables de la réalité du terrain et de la compréhension qu'on s'en fait dans un espace réflexif partagé (Bednarz, 2013). Certes enseignants et chercheurs partagent des analyses et des réflexions, mais ils n'ont pas les mêmes visées. Ici les enseignants ont voulu profiter de cet espace de réflexion pour mettre en commun certains problèmes, certaines réticences et surtout, pratique oblige, certaines orientations concrètes pour leurs actions en classe. Au-delà de leur participation aux discussions sur un sujet pertinent pour les enseignants, les chercheurs ont la responsabilité de rendre compte du distingué produit tant dans la communauté scientifique que professionnelle (Bednarz, 2013).

Pour les fins d'analyse des traces d'indicateurs de la laïcité dans les discussions, l'ensemble des transcriptions a d'abord été traité pour dégager des extraits significatifs (Paillé et Mucchielli, 2012). Un travail de codification et de catégorisation des données a été réalisé dans un premier temps au moyen d'une grille d'analyse élaborée en fonction de la thématique étudiée : les valeurs, la citoyenneté, la société, la culture et l'identité. Dans un second temps, les extraits retenus ont été analysés en fonction du cadre que nous avons dégagé par la recension des écrits : les indicateurs de la laïcité qui se dégagent des valeurs générales et des principes sous-jacents à l'idéal laïc et à la cité laïque. Nous devons rappeler que la notion de laïcité ne constituait pas le fil conducteur de la recherche, mais qu'il est apparu nécessaire de rendre compte de cette thématique importante au plan social actuellement.

## LES RÉSULTATS

L'analyse des données permet de dégager des éléments indicateurs de la laïcité dans certains des propos tenus lors des discussions sur l'éducation à la citoyenneté.

### *La notion de valeur : une notion embarrassante*

Victor et Oscar mentionnent l'évolution de la conception de la vie bonne au Québec, qui est passée de bons chrétiens à personnes ayant des qualités. Cependant, Oscar spécifie qu'il existe des valeurs plus universelles : équité, justice, liberté, égalité. De même, Victor pose que l'éducation à la citoyenneté vise certains aspects universels, « amener les jeunes à regarder plus loin que leur nombril, à voir qu'il y a des choses, des valeurs plus grandes ». Par contre, Pierrette revient sur le constat qu'aujourd'hui être un bon citoyen, « c'est être une bonne personne, responsable de ses gestes, de ses pensées ». Ophélie ajoute que cela peut impliquer des restrictions pour préserver les valeurs communes socialement acceptées. Elle donne l'exemple du groupe qui voulait instaurer la Charia en Ontario : il ne voyait pas que cela allait « à l'encontre d'une valeur communément acceptée, qui est un principe démocratique ». Cependant,

si on peut discuter et apporter des nuances sur l'éducation aux valeurs, ce sont les craintes exprimées sur la subjectivité du jugement de valeur qui ressortent le plus du discours des enseignants. Jacques insiste sur la relativité et la subjectivité des valeurs : « Au Québec, est-ce que je suis un meilleur citoyen que quelqu'un qui vit en Irak, quelqu'un qui vit en France, que quelqu'un qui vit en Afghanistan ? » Pierrette ajoute : « Qu'est-ce qui me dit que, toi, ta valeur est meilleure que la mienne ? C'est complètement nébuleux pour moi ». Richard confirme : « L'éducation à la citoyenneté, à 90 %, c'est du jugement de valeur ». Cela mène à une préoccupation pour l'évaluation : « Comment est-ce que je vais faire pour évaluer que mon élève est un bon citoyen, même si j'ai défini l'élève citoyen ? », se demande Pierrette. Pour résoudre ce problème, la responsabilité professionnelle de l'enseignant est interpellée. On peut évaluer des valeurs traduites en comportements ou attitudes : « Il faut qu'il y ait de l'action. Je pense que c'est ça qu'on peut évaluer, parce qu'évaluer des valeurs... tu peux avoir des valeurs bien différentes. Tu sais, quand on parle de l'action citoyenne, c'est quoi l'action citoyenne ? C'est la personne qui va s'impliquer dans sa société ». Jacques et Victor confirment : « C'est plus évaluable en tout cas que des valeurs parce que des valeurs... c'est subjectif ». Cependant, Léonie fait remarquer qu'à l'ère de la consommation, les actions posées peuvent être très utilitaires et pas nécessairement représentatives d'un idéal citoyen : « Est-ce que le citoyen aujourd'hui n'est réduit qu'à son statut de consommateur ? » La question des valeurs et d'éducation aux valeurs demeure un souci pour les participants qui se rendent compte de son importance et de sa complexité.

Si les participants disent pouvoir assumer leur rôle d'évaluation de l'aspect quantifiable de l'action visible ou des comportements, ils sont aussi interpellés par la portée de ces actions dans le contexte réel et sensibles à la portée universelle de certaines valeurs. La dualité des valeurs fondamentales et universelles liées à l'idéal et au réalisme de l'action citoyenne posée dans un contexte précis est perceptible et fait écho à la dichotomie des valeurs que nous avons posée dans le phénomène de laïcisation.

### *Les principes et valeurs sous-jacents à l'idéal laïc*

Plusieurs propos des participants sur la diversité religieuse et la tolérance, l'égalité de droit, la fraternité et l'émancipation recourent certains principes de l'idéal laïc tel que caractérisé dans la recension des écrits.

**Le principe de liberté : diversité religieuse et tolérance.** Les participants ne parlent pas directement de la liberté de conscience ou de religion. Ils l'abordent sous l'angle du rapport à la diversité culturelle, incluant la religion comme une de ses dimensions. La question de l'intégration des immigrants est posée car elle interpelle la notion d'identité, mais le peu d'intérêt des élèves sur ces questions ou plutôt leur réticence à les aborder est relevé. La question de la liberté est avant tout posée comme celle d'être soi dans le rapport de soi à soi, de soi aux

autres et de soi aux structures sociétales, dans une société de droits individuels et collectifs. La question de la complexité de la notion de liberté est reconnue et l'importance d'en débattre dans la salle de classe est soulevée. Mélissa avoue ne pas traiter de la question des différences en classe, pas plus que de celle de partager des ressemblances. Pierrette remarque par ailleurs le peu d'intérêt de ses élèves pour l'affirmation identitaire québécoise, imprégnés qu'ils sont dans la culture américaine : « Ils sont loin d'être des ennemis des Américains. Au contraire, s'ils ont des jeux vidéos et qu'ils écoutent des bons films la fin de semaine, c'est parce qu'ils ont des amis américains. » Cependant, Oscar fait remarquer que la question de la diversité culturelle ne doit pas être éludée en classe d'histoire et éducation à la citoyenneté car elle fait partie de la réalité québécoise. Il rappelle les compétences qui doivent être développées :

En secondaire un et deux, c'est construire sa conscience citoyenne. En trois et quatre, c'est exercer sa conscience citoyenne. Mais si tout le monde laisse tomber ces éléments-là... [les élèves] n'auront jamais exercé cette compétence à débattre, à discuter ou à confronter des idées d'une façon efficace.

Léonie ajoute que, depuis le rapport Bouchard et Taylor, le sujet de la diversité occupe de la place dans l'espace public : « Les gens prennent la parole dans la vie ordinaire..., [avec] la radio ou le journal, probablement aussi [dans] des discussions sur Internet ». Léonie clarifie ce rapport à la diversité culturelle en le liant à la quête de reconnaissance : « le sens que... chacun d'entre nous, on a de notre propre valeur, de notre dignité, du respect qu'on a par rapport à soi-même, c'est lié à la reconnaissance que les autres ont de notre singularité ». Cependant, le lien entre les droits individuels et les droits collectifs est questionné :

La primauté des droits individualistes, le pluralisme et la demande de reconnaissance participent à une certaine difficulté par rapport à se reconnaître comme des citoyens qui appartiennent à un tout qui est plus large et qui engloberait les différences des uns et des autres.

À travers ces propos, on dénote un questionnement sur la tension entre la liberté individuelle et la liberté du groupe communautaire ou sociétal.

*Le principe d'égalité de droit : la primauté des droits fondamentaux humains.* Les participants se préoccupent particulièrement du sens de la notion de démocratie en lien avec l'exploration des enjeux sociaux qui sont au cœur du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Ils y donnent un sens universel en l'arrimant aux droits fondamentaux dont l'égalité est l'un des principes. Oscar rappelle que les principes fondamentaux de la démocratie et de l'État de droit font partie du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. En ce sens, le programme véhicule des concepts sur les droits, le suffrage universel, les valeurs de justice, d'égalité, de liberté, de même qu'il propose des activités qui soutiennent la participation, la prise de position, la prise de conscience des enjeux démocratiques. Victor remarque qu'on doit aussi penser à la dimension

universelle de ces principes : « Les bases actuelles, dans l'époque où on vit, la démocratie, les lois... de grands, grands thèmes qui survolent tout. Regardez le programme, c'est ça la démocratie, on en parle, les droits humains ». Le principe de l'égalité par rapport à l'universalité des droits fondamentaux est mis de l'avant, tant dans les discussions que dans le programme.

*Le principe de fraternité : le rapport à l'autre, un principe de socialisation plus que de fraternité.* Les participants ont le souci de trouver la source du lien social puisque, selon eux, l'intégration sociale constitue l'un des objectifs du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Leurs propos vont dans le sens que les personnes doivent se considérer comme appartenant à la famille humaine. La consolidation du lien social peut prendre différentes formes : la célébration de fêtes religieuses et de fêtes commémoratives, la création de lieux de rassemblements qui soutiennent le développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'école ou encore qui intègrent les parents comme lors de spectacles et d'activités parascolaires, ainsi que la consommation qui constitue une forme importante de participation à la vie sociale. Victor donne l'exemple de la fête du 150<sup>e</sup> anniversaire de la fondation de l'établissement où il enseigne. Même si aucun membre de la communauté religieuse fondatrice n'y enseigne maintenant, il a relevé le lien fort de la communauté religieuse envers l'établissement et ainsi le sentiment d'appartenance qui peut subsister à travers le temps. Léonie tente alors d'élargir la réflexion au phénomène de l'intégration des immigrants afin de traiter du sentiment d'appartenance pour tous dans une perspective interculturelle. Elle propose aussi d'examiner la consommation comme assise du lien social : « Plusieurs personnes se demandent si c'est, au-delà de la participation à la vie sociale par le travail et par des activités diverses, si ce n'est pas la consommation qui est la plus grande participation à la vie sociale ». Dans ces discours, l'assise du lien social semble liée essentiellement à la gestion du social dans une perspective très pragmatique et non au niveau de l'idéal.

*Le principe d'émancipation : le rapport au changement et la construction de la conscience citoyenne.* L'éducation à la citoyenneté peut-elle conduire à l'émancipation des règles instituées si son objectif est l'intégration sociale dans un cadre déterminé ? Deux perspectives se dessinent dans le discours des participants, celle de la possibilité de participer au changement par des moyens de pression et celle de connaître le contexte social pour mieux vivre ensemble et surtout faire des affaires ensemble. Ils considèrent que le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, à travers des activités pédagogiques développant des habiletés comme la prise de décision et la responsabilisation, laisse de la place à l'émancipation. Oscar mentionne que les élèves peuvent développer leur liberté de pensée : « S'ils pensent autrement que certaines personnes, ils ne mourront pas pour ça. Déjà c'est une bonne affaire ». Il enchaîne avec la liberté d'association qui permet de s'associer à d'autres personnes pour lutter ensemble en faveur d'une cause et « avoir éventuellement gain de cause. C'est

un petit tout cela les lobbies, les moyens de pression ». Le programme prévoit que les enseignants fassent des liens entre ce qui se passe ici et ailleurs. À ce sujet, Léonie mentionne la mondialisation économique, politique, altermondialiste. Adoptant plutôt la seconde perspective sur le respect des normes, Pierrette répond que, selon l'âge des élèves, la façon d'aborder la citoyenneté peut varier, de même que leur conception de la citoyenneté. Un élève de première secondaire, croit-elle, est un « citoyen à l'échelle de la communauté actuelle. Parce que si on va voir ailleurs ce qu'il se passe, je ne suis pas sûre qu'il va se sentir aussi interpellé que si c'est dans son milieu immédiat ». Un aspect pédagogique est alors posé : les enjeux sociaux à débattre doivent-ils être contextualisés ou généralisables ? On discute alors de l'application du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Ophélie mentionne l'importance de l'école pour contribuer à former des citoyens capables d'engagement social et capables de participation sociale, « c'est-à-dire ne pas en faire des citoyens passifs qui vont seulement aller voter à tous les quatre ans ». Oscar renchérit sur les visées du programme : « Il faut traiter de la question de l'inclusion sociale, de l'engagement social, de la solidarité, de la participation à la vie démocratique ». Le programme soutient la critique sociale et la prise de conscience des inégalités. Et justement,

sachant qu'on a des droits, des responsabilités, qu'on a des lieux prédéterminés, que le changement social est tributaire de l'action humaine, que ça soit au niveau de l'actualisation ou bien au niveau des inégalités, il y a moyen de faire des affaires ensemble. Et c'est une préoccupation qu'on devrait avoir. Puis si on se le dit dès le primaire, puis si on continue au secondaire, éventuellement, cette espèce d'état de cynisme qui nous anime va s'estomper un petit peu.

En dernier lieu, les participants considèrent que le développement de la pensée sous différentes formes peut favoriser l'émancipation. Selon Victor, on doit fournir des outils méthodologiques aux élèves. Parfois, il peut s'agir d'une petite réflexion, d'autres fois ce sont des connaissances qui permettent de changer de perspective. On relève également la résolution de problème, la réflexion lors du questionnement, l'expression orale, l'entraide, la collaboration.

Une certaine forme d'idéal est présente dans le discours des participants, notamment en ce qui concerne les droits fondamentaux, mais l'aspect pragmatique de la gestion du social prédomine encore. Le débat porte sur l'appréciation des visées du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et leur permet de penser qu'elles pourraient inclure la laïcité. La perspective adoptée par l'enseignant est primordiale, des variations dans l'application du programme peuvent en être une conséquence.

### *Les principes et valeurs sous-jacents à la cité laïque*

Les règles de l'activité sociale dans la cité laïque répondent à plusieurs principes, par exemple, ceux de séparation, de société de droit, d'ordre politique juste, et donnent un rôle particulier à l'école.

*Le principe de séparation Église / État, privé / public, un clivage flou.* Le principe de séparation est le principe le plus structurant de la cité laïque. Cependant, les participants ne parlent pas directement de la séparation de l'Église et de l'État, ni même de l'État. Ils font référence à la nation, au gouvernement et à l'impact de la mondialisation. La constitution de la nation semble les interpeller. En effet, Richard parle de nationalisme inclusif :

Ça veut dire qu'on est dans une société moderne où il y a des immigrants qui s'en viennent. Comment on peut faire pour que la société québécoise ait un nationalisme et que les gens qui s'en viennent de l'extérieur puissent se sentir intégrés dans notre société ?

Par contre, Jacques s'interroge sur la tendance assimilationniste sous-jacente à ce nationalisme inclusif : « Uniformisation ? Est-ce que c'est ça qu'on vise ? » Les participants aux discussions n'ont pas traité de la séparation du public et du privé, même s'ils se sont interrogés sur l'éducation dans les écoles privées et les écoles publiques. Ils remarquent plutôt une forme de désintéressement de la chose publique qui pourrait conduire à un abandon dans la participation à l'élaboration du droit. Un flou reste manifeste dans leur discours sur la notion d'État. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le statut fédéral du Canada dans lequel l'organisation de la communauté locale reste une préoccupation première.

*Le principe de société de droit, la question de son élaboration et le rapport à la démocratie.* La notion de société de droit est omniprésente dans le discours des participants. Ils s'arrêtent sur différents aspects, l'évolution du droit, l'observance du droit, l'élaboration du droit. Par exemple, Victor analyse l'évolution du droit à travers l'histoire et considère qu'on peut l'enseigner de manière vivante et significative en partant du passé et faire des liens avec le présent, par exemple, de mettre en évidence les défis actuels. Il reste que les enseignants doivent présenter des situations et donner des exemples de personnes « qui ont proposé des actions pour arriver à ce que c'est aujourd'hui ». Richard, Philippe et Fannie s'arrêtent aux divers aspects du droit dans la vie quotidienne et font le lien entre droit et action citoyenne. Ils donnent des exemples de thèmes à aborder en classe à cet égard : le droit de vote, les droits du travail, les droits du travailleur, des gestes à poser. Cela permet de discuter de ce qu'est un citoyen, des droits qu'il possède et qu'il doit connaître. La connaissance du droit leur paraît importante et ils se préoccupent du cadre directeur qui permet d'apprendre le processus démocratique de l'élaboration du droit et des moyens pédagogiques adéquats pour le faire. Oscar rapporte des orientations pour les démarches pédagogiques : rechercher des fondements de son identité sociale, qualifier la participation à une vie collective, comprendre l'utilité des institutions politiques, établir l'apport des réalités sociales à la vie démocratique, débattre des enjeux de société, inculquer aux élèves qu'ils peuvent « changer le cours des choses » s'ils participent à la chose publique. Richard s'arrête plus particulièrement sur le rôle de l'histoire dans l'apprentissage de la démocratie : des exemples de la démocratie directe et de la démocratie indirecte peuvent



être étudiés, de même que des aspects du militantisme dans la démocratie. La notion de souveraineté populaire est abordée indirectement sans toutefois faire de différence entre souveraineté directe et indirecte et, de ce fait, statuer sur les manifestations populaires. Cependant, Victor s'inquiète des difficultés qu'ont les enseignants du secondaire à aborder des thèmes complexes où de nombreux aspects doivent être approfondis, où plusieurs principes peuvent paraître stéréotypés ou peu pertinents. À ce sujet, Pierrette et Philippe restent prudents, craignant une possibilité d'éparpillement, d'éclatement conduisant à perdre l'essentiel de vue :

Notre rôle à nous, c'est de dire : « Tel droit, quand l'humanité l'a-t-elle gagné ? »  
 « Quand notre société est-elle devenue un véritable acquis ? » Leur montrer aussi que l'histoire a aussi comme fonction de mettre en évidence la fragilité des droits. Il faut rester vigilants. Les droits acquis, ça peut disparaître. Mais, ça serait intéressant qu'on les définisse.

Il est à noter que les participants ont conscience de la nécessité du droit dans une société démocratique ; cependant, même s'ils parlent du fonctionnement gouvernemental, la séparation des pouvoirs et le rôle du législateur ne sont pas mis en évidence.

*Le principe d'un ordre politique juste, un questionnement inévitable.* Le discours des participants fait consensus sur les difficultés de la classe politique et ils justifient de la sorte l'utilité du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Concernant plus spécialement la politique, les participants s'insurgent contre une classe politique intimidée et indécise, lieu du politiquement correct et qui a perdu toute fierté. Les scandales politiques sont devenus des contre-exemples. Ils notent également la crise des institutions politiques, la baisse de la participation aux élections, le manque de courage politique, la préséance des droits individuels sur les droits collectifs et l'impact de la mondialisation sur la crédibilité des institutions publiques, voire le danger de dissolution des États. En ce sens, les enseignants sont convaincus de l'importance de l'éducation à la citoyenneté et du développement de la « conscience citoyenne » décrite dans le programme.

***Le statut de l'école et sa mission, la pertinence du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté***

Les participants donnent beaucoup d'importance à l'école, non dans sa dimension de reproduction sociale, mais dans l'éveil aux enjeux sociaux. En effet, en tant qu'enseignants, ils considèrent que la responsabilité de l'école est grande de nos jours. Ils énumèrent toutes sortes de demandes adressées à l'école et en particulier à l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté : rechercher les fondements de l'identité sociale ; qualifier pour participer à la vie collective ; comprendre l'utilité des institutions politiques ; établir l'apport des réalités sociales à la vie démocratique ; débattre des enjeux sociaux ; développer des habiletés sociales et cognitives comme la participation, la prise de

décision, l'esprit critique, la réflexivité ; utiliser des approches pédagogiques interactives et dialogiques pour débattre sur des enjeux sociaux controversés, enjeux en lien avec le présent. Ils considèrent que tout cela amène l'école à façonner l'identité et à être un lieu de vie, d'appartenance, de rassemblement. Dans ce contexte, le débat sur la laïcité peut trouver sa place. Cependant, les participants se questionnent sur les limites de leur rôle d'enseignants. Si des grands enjeux éducatifs peuvent être abordés, que se passe-t-il dans le cas où les visées scolaires vont à l'encontre des visées éducatives des familles ? Jacques se demande comment l'élève peut concilier les deux visées. Qui a raison : « C'est le prof ou c'est mon père ? » Il dit se questionner beaucoup à ce sujet : « Comment j'adapte en fonction du milieu social auquel je fais face ? » Pour Richard le problème c'est le manque de temps. Sa solution, c'est de faire des activités très significatives afin que l'élève vive des expériences qui restent gravées dans sa mémoire. Victor trouve que l'école concerne toutes les dimensions de l'élève et que l'enseignant est en mesure de former des démocrates : « On s'autorise, on se donne le droit de faire de notre classe un lieu public réel, et non plus seulement un lieu pour recevoir une information ». Oscar insiste sur l'importance du lien entre les finalités poursuivies et les moyens mis en œuvre : « La question est importante. On en a du matériel. On pourrait prendre le côté très axé sur des pratiques, mais il faut aussi comprendre le sens, le pourquoi, tant le pourquoi que le comment qui sont vraiment liés ensemble ».

Les efforts de clarification des participants se portent sur cette cité de l'ici et du maintenant où le rôle de l'école est primordial dans la gestion du social, tout en questionnant les grands principes qui sous-tendent le débat démocratique. Le clivage entre un certain idéal des droits fondamentaux cités dans l'idéal laïc et le contexte de l'école comme lieu de la gestion du social est perceptible, quoique des éléments interfèrent d'un secteur sur l'autre. Cependant on peut relever dans ce discours des propos, notamment sur la primauté du droit, l'émancipation, l'importance de l'espace public et le rôle prédominant de l'école comme lieu privilégié de débat des enjeux sociaux controversés, qui montrent la possibilité d'ouverture à une discussion sur l'enjeu social de la laïcité.

## LA DISCUSSION

Dans les discussions des participants à une recherche collaborative sur les perspectives relatives à l'éducation à la citoyenneté, des points d'arrimage entre les discours tenus sur l'éducation à la citoyenneté et la laïcité ont été relevés. Le cadre d'analyse a été élaboré en fonction d'une vision dichotomique de la laïcité, c'est-à-dire sur les valeurs et principes de tendance universelle rassemblés sous le vocable d'idéal laïc et de ceux de tendance beaucoup plus pragmatique, reliés aux réalités des situations en lien avec la cité laïque. Cependant, comme les discussions n'ont pas porté directement sur l'ensemble des dimensions relatives à la laïcité, les propos ont été analysés à partir des thèmes qui s'y rapprochaient dans leur discours.

***Les principes structurants de l'enseignement, un ajout pour le traitement de la notion de valeur associée au terme de laïcité***

Dans la recherche de Courtine Sinave (2004), interrogés sur le phénomène de laïcisation comme enjeu sous-jacent à l'éducation à la citoyenneté, les étudiants de formation initiale à l'enseignement ont plus volontiers défini les valeurs du bon citoyen, associant laïcité et débat sur les valeurs. Se rapportant au discours des participants de la présente recherche, on peut remarquer tout d'abord que les participants, embarrassés par la question des valeurs et surtout hantés par le relativisme du jugement de valeurs, se rattachent plus facilement aux notions et aux principes comme cadre structurant de leur enseignement. Ainsi, même s'ils acceptent de soumettre à la discussion plusieurs enjeux sociétaux, ils sont soucieux de découvrir un cadre structurant leur permettant de savoir ce qui est discutable en classe de ce qui ne l'est pas.

Généralement les discussions portaient plus sur le caractère universel de l'humain et la construction de l'autonomie de sa pensée, ce que Kintzler (2008) a considéré comme un élément important de la pensée laïque. Dans le discours des participants à la recherche collaborative, la question se situe plus au niveau du jugement professionnel de l'enseignant. Se référant à une perspective selon laquelle l'homme est un être pensant, fonctionnel et apte à construire un savoir approprié en situation, ils se situent en cohérence avec la réforme de l'éducation, le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et les orientations de la formation initiale et continue à l'enseignement.

***Le principe de la tolérance, principe laïc reconnu dans un cadre structurant***

Les participants nomment certes la plupart des indicateurs que nous avons clarifiés dans notre cadre d'analyse, mais ils ne les traitent pas véritablement en fonction de la laïcité.

Le principe d'égalité dans une société de droit est très présent et sera repris régulièrement. Le principe de liberté est associé aux droits fondamentaux, mais sans approfondissement. Cependant, les participants perçoivent bien les deux perspectives décrites par Ragache (2011), celle où la liberté ne s'exerce que dans le cadre de la loi qui en limite l'exercice et celle où l'être humain, un être pensant doué de raison, est doté par la nature d'une liberté sans limites comme la liberté de conscience. Rien dans les discussions ne permet de vérifier, comme l'a mentionné Delfau (2011), si la laïcité devient une élaboration collective privilégiant la liberté de conscience sur la liberté de religion, indubitablement liée à un processus démocratique. Les concepts de fraternité, de solidarité et de socialisation sont explorés en fonction du lien social. Ces perspectives interpellent la notion de tolérance, facteur déterminant selon Milot (2008). En effet, les participants abordent plus facilement le principe de la tolérance, pilier de la laïcité, et toute la complexité de son application. Ils posent certaines limites, notamment lorsqu'ils traitent de l'application de la

Charia. Ils considèrent que des principes structurants sont importants. Ils sont assez proches de l'interprétation positive de Morfouace (2011) selon lequel la tolérance est un concept important pour analyser la cohabitation conflictuelle et violente des religions. L'appréciation positive qui induit l'acceptation de la diversité des façons de vivre, suggère le refus de l'autorité d'une religion sur la vie publique et implique la séparation entre les pouvoirs temporels et la liberté de conscience.

***La perception de la complexité du social, une approche globale pertinente pour l'analyse du concept de citoyenneté et de celui de laïcité***

Une prise de conscience de la complexité du social qui interpelle le débat autour de la laïcité dans sa globalité se révèle dans les trois niveaux d'analyse possible des discussions des participants sur l'éducation à la citoyenneté : l'universel, le collectif et l'individuel. Au niveau universel, la primauté des droits fondamentaux humains est reconnue, notamment l'égalité de droit et le processus démocratique basé sur la reconnaissance de la souveraineté populaire, quoique cette terminologie ne soit pas employée, mais plutôt remplacée par la notion de participation citoyenne preuve de la volonté populaire. Comme mentionné, le thème de la fraternité est absent, mais on peut penser qu'il est remplacé par ceux d'appartenance et de socialisation. La consolidation du lien social constitue une véritable préoccupation, répondant sans doute aux finalités de cohésion et d'intégration sociales du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Au niveau collectif, la préséance des droits individuels par rapport aux droits collectifs est déplorée. Ainsi, il semble qu'un vide est ressenti au niveau de contraintes collectives. Concernant la politique, les participants s'insurgent contre une classe politique intimidée et indécise, lieu du politiquement correct et qui a perdu toute fierté. Si, nous reprenons les spécificités de la laïcité nommées par Kintzler (2008), l'autonomie du jugement, la séparation du public et du privé, la contingence des religions, l'absence de religion officielle ou de dogme civil, la non-reconnaissance d'intermédiaires comme les communautés puisque celles-ci ne sont pas reconnues comme des acteurs politiques, et la non-nécessité de fondements religieux à l'existence de la cité, les deux derniers points ne peuvent s'appliquer au Canada sans changements constitutionnels.

Au niveau individuel, comme enseignants, ils considèrent que les compétences de leurs élèves se manifestent dans le développement cognitif sous différentes formes, permettant un changement de perspective par la connaissance et par de outils pédagogiques appropriés. On pourrait reconnaître là la visée de formation de l'autonomie de jugement.

***La notion du consensus dans l'amalgame citoyenneté-identité, un arrimage difficile avec le phénomène de laïcisation***

Dans ce contexte canadien où la loi du multiculturalisme est appliquée, le concept de laïcité semble volontairement flou, car il est pris à la confluence des droits individuels et des droits collectifs. Il n'est pas interprété dans une conception particulière du rapport à l'État, le souci restant l'intégration et la cohésion sociales dans une perspective consensuelle.<sup>3</sup> Certes, ces principes consensuels néolibéraux qui avantagent l'individu conviennent à l'exercice des accommodements raisonnables énoncés dans le rapport Bouchard et Taylor. Mais ils fragilisent l'autorité de l'État, même si l'unité des institutions est reconvenue. L'amalgame citoyenneté-identité exacerbe le débat sur la laïcité et induit un contexte où le jugement est directement interpellé et prend tout son sens.

***La notion de séparation, une notion à introduire dans l'analyse de la citoyenneté et une allergie à contrôler pour permettre le débat sur la laïcité***

Si la notion de séparation indéniablement liée à la question de la laïcité (Harscher, 1996 ; Milot, 2008) est suggérée dans le traitement de l'individuel, du collectif et de l'universel, on ne peut pas dire que les participants abordent directement la notion de séparation entre l'Église et de l'État. Il faut dire que leurs discussions n'ont pas porté directement là-dessus. Mais ils ont la préoccupation de travailler sur la notion de passerelle et sur les espaces mitoyens comme l'interdisciplinarité ou l'interculturel. Il faut se rappeler que Ouellet (1988), pionnier de la recherche interculturelle au Québec, a suggéré un processus en cinq étapes pour bien intégrer la primauté de la différence dans le cadre d'une approche interculturelle.<sup>4</sup> Mais par la suite en 1995, Ouellet reprendra cette conception, en y ajoutant certaines interrogations que soulève l'adaptation au pluralisme, notamment les effets pervers de l'ethnocentrisme.<sup>5</sup> De plus, on pourrait même percevoir un peu de ressentiment de la part des participants d'avoir à débattre d'enjeux sociaux que la classe politique a décidé d'éviter. Cependant, une certaine forme de séparation entre l'idéal laïc et la cité laïque, décrite dans notre cadre conceptuel, pourrait être discernée. C'est à travers quelques propos sur la diversité religieuse que cet idéal est abordé. Mais, si les principes de la tolérance, de l'égalité de droit et de l'émancipation sont traités, c'est plutôt en fonction de la fraternité ou de la socialisation que les participants le font. Quand ils réfèrent à la liberté de conscience ou de religion, c'est sous l'angle du rapport à la diversité religieuse et à la tolérance qu'implique une inclusion positive des immigrants.

Par rapport à la cité laïque, bien que les participants ne discutent pas directement de la séparation de l'Église et de l'État, ni même de l'État, ils font référence à la nation, au gouvernement et à l'impact de la mondialisation. Toutefois, le discours sur le nationalisme inclusif laisse percevoir une préoccupation concernant des visées assimilationnistes et uniformisantes, même s'ils s'insurgent contre la primauté des droits individuels sur le collectif. Selon

Ducomte (2001, p. 21), la notion de séparation est un élément essentiel de la laïcité : « Reposant sur une égalité de droits et sur l'affirmation d'une liberté absolue de conscience, la laïcité est garantie par la séparation de l'espace public et de l'espace privé, contrôlée par l'État ». On peut remarquer là un manque de compréhension de la notion de séparation, notamment entre l'Église et de l'État, de même qu'une méconnaissance politique dans la séparation des pouvoirs et du processus démocratique.

***Souveraineté populaire et processus démocratique dans l'étude de la citoyenneté et de la laïcité : le rapport au changement et une critique sociale de l'empowerment***

Avançant le principe d'égalité de droit, les participants laissent cependant percevoir un certain scepticisme concernant cette égalité de droit et la pérennité des droits en faisant allusion aux affaires de corruption. Ils notent une crise au niveau des institutions politiques et une baisse de la participation citoyenne aux élections, soulevant ainsi le problème de la validité de la souveraineté populaire et posant indirectement un questionnement sur la démocratie directe et indirecte. Cet aspect indivisible de la souveraineté du peuple, point important défendu par Pena-Ruiz (2005), est alors peut-être posé et, ainsi, l'intérêt général primerait sur l'intérêt individuel, donnant la préséance du droit collectif sur le droit individuel. Cependant, le déplacement de la source de légitimité de l'État et de l'Église à la souveraineté du peuple, tel que mentionné par Milot (2008), ne peut véritablement s'appliquer puisque l'État comme concept n'est pas abordé et donc toute question sur sa légitimité ne peut être posée quoique la déconfectionnalisation de la société civile québécoise ait été constatée.

Concernant l'égalité, Porcet (2011) soutient que l'égalité des droits ne peut se faire que dans la laïcité et qu'il s'agit véritablement d'une question d'éthique. L'égalité des droits suppose l'égalité entre les personnes dans un monde qui aspire à la justice et qui inclut la notion de patrie, lieu privilégié de liberté et d'égalité et, par conséquent, de bonheur. Il reste que, du fait de sa naissance dans la société, l'individu est placé devant l'obligation de respecter ses lois mais, en échange, la société a des devoirs envers lui : elle se doit de réduire les inégalités et les injustices. Ainsi, le pacte social qui assure la validité de l'égalité et la réciprocité des parties est nécessaire au bon fonctionnement de la société dans une perspective éthique, non seulement dans ses applications, mais aussi dans ses fondements. Cependant, si la notion de contrat social est complètement évacuée, la notion de société de droit est omniprésente dans le discours analysé, faisant un lien très fort entre droit et action citoyenne. Ce point est essentiel. Ainsi, conscients de la complexité de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, les participants se préoccupent d'avoir des cadres directeurs pour faire apprendre le processus démocratique de l'élaboration du droit par des moyens pédagogiques adéquats collés à la réalité sociale. Ils assument une ouverture sur une discussion des principes structurants de la société dans un

cadre régi par des droits fondamentaux. Cependant, on ne peut discerner le pourquoi du comment et, de ce fait, on peut constater la possibilité d'un dérapage du débat des valeurs sociétales au développement d'habiletés pour favoriser le vivre-ensemble. Même si la notion de critique sociale est évoquée par certains, le débat se situe plutôt au niveau de l'*empowerment*<sup>6</sup> qui est un terme de management du social.

***Le terme ambigu de conscience citoyenne, un élément d'émancipation lié au débat laïc***

La notion de conscience citoyenne, une expression tirée du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, reste ambiguë mais essentielle dans le débat sur l'éducation à la citoyenneté comme sur celui sur la laïcité. Deux perspectives se dessinent dans le discours des participants concernant l'émancipation, un autre indicateur de la laïcité : la participation au changement par des moyens de pression et le militantisme dans un cadre permis et la dérogation à l'ordre public. L'appel à l'engagement social est récurrent et, de ce fait, permet de déceler deux aspirations : l'éducation à la citoyenneté vise non seulement un idéal de justice, mais aussi elle se matérialise de manière pragmatique, par exemple, dans des manifestations populaires contrôlées. Le débat est posé pour certains et embarrassant pour d'autres. Nous ne pouvons discerner cependant s'ils réfèrent ici à la liberté de conscience ou à la liberté rejetant toute contrainte ou examen, ce qui, selon Eyschen (2011), empêche la pensée de se mouvoir, s'ils rejettent de l'argument d'autorité comme l'a mentionné Coignet (2011) ou encore s'ils contestent les structures comme l'a relevé M. Cerf (2011). C'est surtout comme enseignants qu'ils sont sensibles aux aspects potentiellement éducatifs du fait de traiter ou non de sujets controversés en classe comme, par exemple, celui de l'intégration des immigrants dans la société québécoise, pour amener les élèves à débattre ou à confronter des idées de façon efficace. L'efficacité de l'action est toujours visée. Le débat apparaît ainsi rapidement comme un moyen pour développer les compétences de leurs élèves. Quoique cela soit intéressant et susceptible de rejoindre les propos de Kintzler (2008) sur l'autonomie de la pensée, ils sont soucieux de donner un sens pédagogique au débat afin de développer des compétences ou des habiletés. Cependant, la notion de décentration empruntée à la perspective du praticien réflexif de Schön (1994), exercice métacognitif par excellence, pourrait leur permettre d'explorer plus avant ce concept de conscience citoyenne en se préoccupant et en se responsabilisant des conséquences de l'agir professionnel. Ce processus pourrait conduire à l'autonomie authentique décrite par Pena-Ruiz (2003).

***Un point de convergence essentiel entre éducation à la citoyenneté et laïcité, le rôle de l'école dans la société civile***

Dans ce contexte, le lieu de rencontre entre citoyenneté et laïcité est celui du rôle de l'école dans l'éveil par rapport aux enjeux sociaux. Ce rôle primordial pourrait permettre de traiter du concept de la laïcité dans le contexte social

actuel. Comme les discussions portaient sur l'éducation à la citoyenneté, le terme de laïcité n'est pas directement abordé. Cependant certains aspects périphériques à ce concept permettent de situer l'intérêt de se pencher sur la laïcité comme composante de la réflexion actuelle sur la citoyenneté en évitant la dérive du débat idéologique. Reprenant le fait avancé par Harcher (1996) que le terme de laïcité a évolué sur plusieurs générations en France, nous devons rester à l'écoute de sa maturation au Québec.

## CONCLUSION

Ainsi que l'a mentionné Coignet (2011), l'éducation ne peut plus consacrer les opinions établies, mais elle doit les soumettre à l'examen libre des générations de plus en plus éclairées. Comme certains indicateurs de la laïcité ont été retracés dans les discussions de chercheurs et d'enseignants du secondaire sur l'éducation à la citoyenneté, il semble pertinent que le milieu de l'éducation se penche sur ce sujet.

À l'école, il se dégage que le cadre de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté est propice pour aborder la thématique de la laïcité, non dans un débat sur les rites religieux, mais plutôt comme un art de vivre. Si on se rapporte à l'essence de la laïcité, cette analyse permet aux uns et aux autres d'apprendre des processus dynamiques pour libérer la pensée. Pour E. Cerf (2011), comprendre la laïcité ne peut se restreindre à une simple neutralité puisque la laïcité véhicule ses valeurs propres et universelles. Cependant, si la liberté est sans limites sur le plan de l'universel, elle est restreinte dans la société et tributaire de l'ordre social, impliquant même, d'après Morfouace (2011), de limiter la tolérance pour créer des espaces de liberté. Cet ordre social doit s'appuyer sur des règles de droit. Si la notion de société de droit est une notion récurrente dans le discours soumis à l'analyse, elle pourrait revenir comme leitmotiv puisque ses assises sont profondes et que la participation citoyenne aux élections est sans cesse interpellée. Ainsi, tablant sur les éléments concernant la primauté du droit, l'émancipation, l'importance des espaces où se construit le lien social et sur le rôle prédominant de l'école, il importe d'intégrer plus explicitement l'éducation à la laïcité à l'éducation à la citoyenneté car le vivre-ensemble dans une société pluraliste en dépend.

Cette recherche a permis de circonscrire plusieurs points à considérer pour l'éducation à la laïcité : 1. cibler des lieux de convergence entre le débat de la citoyenneté et celui de la laïcité, notamment la tolérance ; 2. mettre l'accent sur l'autonomie de la pensée et sur l'importance de la formation du jugement ; 3. dégager la notion de principe structurant reposant sur le droit comme base du débat sur la laïcité plutôt que de celui de valeur ; 4. démontrer la pertinence de continuer l'exploration de la laïcisation de la société civile québécoise dans une perspective d'analyse et non de démagogie ; 5. cibler le rôle de l'enseignant dans un cadre structuré comme partie prenante de la perception du débat sur la laïcité.



Ayant postulé que l'examen de la relation entre la laïcisation de la société civile et l'éducation à la citoyenneté peut s'avérer utile, il apparaît important de travailler maintenant sur le concept de laïcité comme enjeu sociétal sous-jacent à l'éducation à la citoyenneté et même d'explorer ce concept par rapport aux responsabilités professionnelles des enseignants. En effet, conscients et préoccupés de leur rôle, les participants cherchent peut-être à mieux les définir afin de se permettre de traiter d'enjeux controversés adéquatement.

## NOTES

1. Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention CRSH *L'éducation à la citoyenneté au secondaire : savoir professionnel et clarification conceptuelle*).
2. Il s'agit d'une définition qui illustre un rapport à la diversité culturelle en fonction de la notion d'intégration sociale. En ce sens, l'interculturalisme constitue un rapport parmi d'autres : l'orientation assimilationniste, la cohabitation identitaire, l'orientation conciliatrice, l'intégration additive, l'orientation transculturelle et l'orientation de la conscientisation (Courtine Sinave, 2004).
3. Déjà en 1991, Pagé avait avancé quatre principes pour établir un consensus dans la construction d'un espace commun permettant à la fois droits individuels et cohésion sociale : 1) la majorité qui confère la légitimité aux décisions prises démocratiquement doit être la plus large possible et ne pas se limiter au groupe majoritaire ni à quelques groupes minoritaires ; 2) le principe d'intervention minimale de l'État doit être appliqué, suivant lequel il ne légifère que dans les domaines où son intervention maintient la cohésion sociale pour laisser le plus large champ possible sous le contrôle des libertés individuelles ; 3) une unité des institutions doit être maintenue pour favoriser une interaction créatrice d'horizons communs entre les citoyens de toutes catégories ; 4) une responsabilisation collective de tous les individus doit être demandée pour qu'ils ne se contentent pas de réclamer le respect de leurs droits et libertés individuels.
4. Cette démarche signifie : a) prendre au sérieux la culture des autres ; b) situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui la portent ; c) apprendre à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et à la dynamique sociale dans laquelle elle s'inscrit ; d) apprendre à s'orienter dans la tension décrite par Simard entre « sagesse de la certitude et sagesse de l'incertitude » ; e) saisir la complexité des problèmes que pose le maintien de rapports harmonieux entre les groupes dans une société pluraliste. (Ouellet, 1988, p. 119-122)
5. Les effets pervers de l'ethnocentrisme rapportés par Ouellet (1995, p. 41) sont : l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe, immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur « formule culturelle » ; le renforcement des frontières entre les groupes, l'accentuation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre ; la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste, qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner, s'il veut respecter la culture des élèves des minorités ; la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement défavorisée ; la réification et la folklorisation de la culture, qui cesse d'être une réalité vivante en la réduisant à un mode d'emploi de la vie ; la fragmentation des programmes scolaires sous l'impact des revendications particularistes.
6. La logique de l'*empowerment* est complexe. Cette notion fluctue sur un continuum entre fonctionnement et émancipation.

RÉFÉRENCES

- Bauberot, J. (2007). *Les laïcités dans le monde*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bauberot, J. (2008). *Une laïcité interculturelle : le Québec, avenir de la France*. Paris, France : L'Aube.
- Bauberot, J. (2012, mars). *La laïcité française vire-t-elle à droite ?* Communication présentée à la Conférence donnée à l'Agora de l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Bednarz, N. (2013). La recherche en action par ceux et celles qui la font. Dans M. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 31-37). Paris, France : L'Harmattan.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cerf, E. (2011). Droits de l'homme. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 140-143). Paris, France : Armand Colin.
- Cerf, M. (2011). Révolutions. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 282-284). Paris, France : Armand Colin.
- Cerf, M. et Cerf, E. (2011). Convention européenne des droits de l'homme. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (p. 120). Paris, France : Armand Colin.
- Chilcoat, G. W. et Ligon, J. A. (1994). Developing democratic citizens: The Mississippi freedom schools as a model for social studies instruction. *Theory and Research in Social Education*, 22(2), 128-175.
- Coignet, A. (2011). Libre examen. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 222-223). Paris, France : Armand Colin.
- Conseil constitutionnel de la République française (s.d.). *Déclaration universelle des droits de l'Homme et du citoyen*. Repéré à <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.5076.html>
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Courtine Sinave, S. (2004). *Les croyances relatives à l'éducation à la citoyenneté d'étudiantes et d'étudiants québécois en formation initiale en enseignement au secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Courtine Sinave, S. et Jutras, F. (2010). La laïcité dans l'espace public : une clarification qui s'impose pour comprendre l'éducation à la citoyenneté en contexte pluraliste. Dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques* (pp. 211-238). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Delfau, G. (2011). Démocratie. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 130-134). Paris, France : Armand Colin.
- Ducomte, J.-M. (2001). *La laïcité*. Toulouse, France : Milan.
- Eyschen, C. (2011). Libre pensée. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 224-225). Paris, France : Armand Colin.
- Haarscher, G. (1996). *La laïcité*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Horwitz, M. (2011) Espace public, espace privé. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (p. 158). Paris, France : Armand Colin.
- Kintzler, C. (2008). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, France : Vrin.
- Longstreet, W. (1985). Citizenship: The phantom core of a social studies curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 21-29.

- Milot, M. (2008). *La laïcité*. Ottawa, ON : Novalis.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Morfouace, D. (2011). Tolérance. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 307-310). Paris, France : Armand Colin.
- Ouellet, F. (1988). Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation. Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (pp. 107-123). Québec, QC : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (1995). L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte. Dans F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 21-45). Québec, QC : Institut québécois de la culture.
- Pagé, M. (1991). Gouverner le pluralisme ethnoculturel par des institutions démocratiques. Dans M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose (dir.), *Identité, culture et changement social* (pp. 133-125). Paris, France : L'Harmattan.
- Paillet, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Pena-Ruiz, H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris, France : Gallimard.
- Pena-Ruiz, H. (2005). *Histoire de la laïcité : genèse d'un idéal*. Paris, France : Gallimard.
- Porcet, C. (2011). Égalité / inégalité. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 151-152). Paris, France : Armand Colin.
- Ragache, J.-R. (2011). Liberté. Dans M. Cerf et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 217-221). Paris, France : Armand Colin.
- Rey, A. (1998). *Le Robert : dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, QC : Logiques.
- Sellès-Lefranc, M. (2011). Fraternité. Dans M. Cerf M. et M. Horwitz (dir.), *Dictionnaire de la laïcité* (pp. 178-179). Paris, France : Armand Colin.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Weil, P. (2007). Introduction : La loi de 1905 et son application depuis un siècle. Dans P. Weil (dir.), *15-02-18* (pp. 9-43). Paris, France : Presses universitaires de France.

SYLVIE COURTINE SINAVE est docteure en sciences de l'éducation, maître ès arts en histoire et chargée de cours dans le cadre de projets intégrateurs visant l'appropriation de la démarche de médiation interculturelle dans le programme interfacultaire de maîtrise en médiation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. Son postdoctorat porte sur le concept de laïcité dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH). Sylvie Courtine Sinave s'intéresse aux enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté, plus particulièrement à celui de la laïcité dans une perspective de construction de savoir en situation complexe d'interculturalité. [Sylvie.Courtine@usherbrooke.ca](mailto:Sylvie.Courtine@usherbrooke.ca)

FRANCE JUTRAS est docteure en philosophie de l'éducation et professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse au rôle des valeurs personnelles, professionnelles et sociales dans le développement professionnel des enseignants. Son cadre de référence se situe dans une perspective d'éthique appliquée et d'éducation à la citoyenneté. [France.Jutras@USherbrooke.ca](mailto:France.Jutras@USherbrooke.ca)

SYLVIE COURTINE SINAVE holds a PhD in education and a master's in history. She is part-time lecturer in a course related to integrated projects that aim to adopt the process of intercultural mediation in the interdisciplinary Intercultural Mediation Master's Program at the Université de Sherbrooke. Her postdoctorate on the concept of secularism is part of a SSHRC project. Sylvie Courtine Sinave is interested in the challenges of civic education and, in particular, the construction of knowledge about secularism in the complex context of interculturality. [Sylvie.Courtine@usherbrooke.ca](mailto:Sylvie.Courtine@usherbrooke.ca)

FRANCE JUTRAS holds a doctorate in the philosophy of education and is full professor in Educational Foundations in the Department of Pedagogy of the Université de Sherbrooke. She works on the role of personal, professional, and social values in the professional development of teachers within the framework of applied ethics and civic education. [France.Jutras@USherbrooke.ca](mailto:France.Jutras@USherbrooke.ca)