

# L'éducation éthique au vivre-ensemble<sup>1</sup> dans la différence dans le programme de morale du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>2</sup>

**Jean-Claude Desruisseaux**, professeur  
Université du Québec en Outaouais

**Nancy Bouchard**, professeure  
Université du Québec à Montréal

**Claude Gendron**, professeure  
Université du Québec à Trois-Rivières

**Marie-France Daniel**, professeure  
Université de Montréal

**Résumé :** *La présente étude vise à voir comment se manifeste l'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence à travers le programme de morale du secondaire de la fédération Wallonie-Bruxelles. La méthodologie de cette recherche utilise le modèle d'éducation éthique de Bouchard, Gendron, Desruisseaux et Daniel (2012) issu de la théorie ancrée. Il compte sept composantes. Le modèle résultant du cours de morale fait ressortir toutes les composantes à l'exception d'une seule soit l'éducation à l'autre (EA). L'éducation civique au vivre-ensemble est annoncée et articulée selon la hiérarchie des termes associés au cours soit les finalités, les objectifs majeurs et les compétences transversales. Plus précisément la notion de vivre-ensemble y est amplement déployée en empruntant différents éléments tirés des approches soit d'éducation multiculturelle, d'éducation à la diversité ou d'éducation interculturelle tout en ne coïncidant à aucune de ces visions totalement.*

## Introduction

Les sociétés contemporaines vivent de plus en plus des réalités qui ont trait à une diversité particulièrement ethnoculturelle de par les mouvements de populations et l'immigration. Le tissu social se retrouve donc en perpétuelles mutations de par la démographie, la composition de ces entités. Il en découle vraisemblablement des changements à tous les niveaux politique, socioculturel, sociolinguistique, qui peuvent entraîner des remises en question de l'équilibre considérés comme acquis et/ou conduire à des ajustements pour tenir compte de ces nouvelles données. Dans un tel contexte, le vivre-ensemble revêt une grande importance pour tous les États et constitue un défi pour favoriser des attitudes d'ouverture, de tolérance. Tout cela passe par la formation et l'éducation. Les acteurs du milieu scolaire sont invités à éduquer à ce vivre-ensemble dans un horizon structuré par l'apprentissage du respect de la diversité et par l'appropriation de normes communes telles les droits de l'homme et de l'enfant (OIF, 2005, 2009; UNESCO, 2011; Conseil de l'Europe, 2002.). Cette démarche

---

<sup>1</sup> Un rapport de recherche plus complet sera publié dans les Dossiers du GRÉÉ sous le titre «Le vivre-ensemble dans les programmes de morale de la Fédération Wallonie-Bruxelles ».

<sup>2</sup> Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH).

éducative transige par une recherche de reconnaissance de l'Autre pour aboutir à la compréhension de visions différentes du monde et de l'être humain qui se manifestent à travers les cultures (Bouchard, 2006). A partir de ce défi de taille, il s'agit de voir si les programmes d'études que les enseignants ont pour mandat de mettre en œuvre, tendent vers une « éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence ».

L'éducation éthique au vivre-ensemble est une préoccupation de notre équipe de recherche. Elle a fait l'objet de plusieurs communications dont celle portant sur le programme de morale fondamental belge (Gendron et al., 2012). Nous aborderons ici l'analyse du programme du cours de morale du secondaire de la communauté française belge pour voir comment se manifeste l'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans ce programme.

Dans un premier temps, nous situerons la notion d'éducation éthique au vivre-ensemble dans le contexte actuel des sociétés pluriculturelles et ses liens avec l'éducation. Nous présenterons la gestion de la diversité culturelle en Belgique et plus spécifiquement dans la communauté française. Puis, nous ferons un tour de l'historique du programme du cours de morale du secondaire dans le contexte de l'organisation actuelle des cours de religion et de morale. A partir du corpus du programme du cours de morale secondaire, la méthodologie précisera comment l'objet de l'étude sera intégré dans l'application de notre modèle d'analyse d'éducation éthique.

### **L'éducation éthique au vivre-ensemble dans le contexte actuel des sociétés pluriculturelles**

La notion d'éducation éthique au vivre-ensemble regroupe l'éducation éthique, la formation séparée -se traduisant sous différentes formes selon les contextes propres aux différents pays, notamment, à travers l'éducation à la citoyenneté, l'éducation morale, éthique, sociale ou religieuse-, ou la formation intégrée -visées générales, compétences transversales et disciplines telles que les arts, l'histoire et le français-. Elle compte aussi le concept de vivre-ensemble qui est vécu différemment selon la nation ou le pays et voire même le continent. Ces entités sont porteuses chacune de leur histoire, de leur évolution, de leur système de croyances et de valeurs, de leurs revendications, de leurs aspirations... Elles influencent la façon de concevoir le niveau d'intégration des individus dans les sociétés actuelles qui sont de plus en plus diversifiées culturellement. En effet, nos sociétés ont à composer avec diverses figures affirmées de l'Autre relevant soit de la nationalité, de la religion, de l'orientation sexuelle, de la classe sociale ou du genre (Bouchard et Wolfs, 2012).

Dans le cadre des gestion de la diversité culturelle des sociétés occidentales, voici trois modèles rattachés à la négociation de relations avec les autres (Kogan, 1998): a) l' « extraction » ou le concentré en Europe c'est-à-dire une société basée essentiellement sur les cultures d'origine gaulloise ou autres européennes et les immigrants d'autres provenances restent en périphérie; ceci débouche sur le morcellement social et la "ghettoïsation " des communautés immigrantes : ce concept qui a perdu en popularité, b) le « melting pot » ou le creuset aux États-Unis c'est-à-dire tout comme un mixeur où toutes les cultures mises ensemble aboutissent au résultat du mélange : ce concept a été révisé; c) le « salad bowl » au Canada où tout comme une salade on retrouve chacune des cultures qui se rejoignent par un liant tout en gardant son identité. Ces modèles ont montré différentes faiblesses, car elles ne répondent pas

toutes de la même façon en vue de l'intégration, de l'adaptation des immigrants qu'elle soit fonctionnelle, sociale et politique (Abou, 1988). Les situations ont beaucoup évolué du fait du nomadisme (Attali, 2003) des populations appauvries vers les pays plus nantis, du fait des montées identitaires et nationalistes qui ont subi une accélération dans les dernières décennies, du fait des crises économiques et du chômage.

En éducation, l'interculturel prôné dès les années 1970 en Europe est devenu une priorité en 1990-2000. Pour Meunier (2007), cette approche dans la forme scolaire est un enjeu pour les minorités et un défi pour les autorités éducatives, car la diversité est une caractéristique inhérente à toute société (Bouchard et Wolfs, 2012; Meunier, 2007). Plusieurs thématiques y sont traitées comme l'apprentissage du vivre-ensemble ou la citoyenneté démocratique.

En Europe ou dans les Amériques, les approches interculturelles au sens large de l'expression visent trois objectifs : a) reconnaître et accepter le pluralisme comme une réalité de société; b) contribuer à l'instauration d'une société de droit et d'équité; c) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses (Pagé, 1993). Elles sont de trois types : l'éducation multiculturelle, l'éducation à la diversité et l'éducation interculturelle.

**1) Le multiculturalisme<sup>3</sup>** souligne la valeur unique de chaque culture et encourage le développement de politiques visant à préserver les cultures minoritaire et migrante, elle a souvent provoqué des rivalités entre groupes ethniques communautés pour l'accès au pouvoir et aux ressources, et a involontairement accru la ghettoïsation ethnique. Pour Bennett (1999), l'éducation multiculturelle est une approche basée sur des valeurs et des croyances démocratiques avec affirmation d'un pluralisme culturel dans des sociétés diversifiées et un monde interdépendant. Garcia Castano et Granados Matinez, (1999) mentionne que dans un tel modèle l'élève est appelé à comprendre mieux son groupe d'appartenance, critiquer les différentes formes culturelles, situer son identité pour reconnaître et accepter la diversité, et agir pour une meilleure condition de vie.

**2) L'éducation à la diversité** consiste à dépasser la logique d'identification à la culture majoritaire ou à la culture minoritaire et à favoriser la réciprocité des cultures en présence au-delà de leurs différences (Alleman-Ghionda, 2001). Elle est comme une préparation à l'éducation interculturelle au sens d'une pédagogie de l'altérité prônant l'ouverture à la diversité sociale, linguistique et l'acquisition de comportements favorables à la différence. Mentionnons que l'approche aborde la notion sous l'angle de l'interculturel au sens de l'hétérogénéité des cultures ou groupes ethniques comme façons d'éduquer ou de gérer les relations. Mais ce concept peut inclure également les différences de genre, de classes sociales, de croyances et/ou religions, d'orientation sexuelle...

**3) Du côté de l'interculturel**, la nécessité de permettre à chaque culture de survivre et de prospérer est reconnue fortement<sup>4</sup>, mais on souligne également le droit de toutes les cultures à contribuer au paysage culturel de la société dans laquelle ils sont présents.

---

<sup>3</sup> Intercultural cities: building the future on diversity  
[http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/Interculturality\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/Interculturality_en.pdf)

<sup>4</sup> Ibid

L'éducation interculturelle considère que chaque individu vit en permanence un processus d'acculturation tandis que la culture du métissage se généralise tout en produisant de plus en plus de diversités (Meunier, 2007). De plus, elle vise l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité, se constitue comme un apprentissage transversal des contenus des savoirs, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Elle s'adresse à tous les élèves et non pas seulement aux élèves immigrants ou issus de minorité ethniques en leur permettant de s'ouvrir à d'autres cultures. Cette éducation amène l'élève à élaborer des compétences dans plusieurs cultures et lui permet de construire une vision du monde à la fois individuelle et collective. Les points de vue des uns et des autres peuvent devenir interchangeable. Chaque individu a accès à plusieurs cultures et ne peut acquérir qu'une partie d'entre elles à travers son expérience (Goodenough, 1981), Du coup cette identité est multiple et répond à des stratégies adoptées par les individus : l'identité ethnique (ou communautaire), l'identité civique -lieu de liberté incluant l'accès à l'égalité et à la protection civique-, et l'identité cosmopolite (ou générationnelle ouverte) -priviliégiant une culture commune dans la sphère publique- (Labelle et Lévy, 1995; Laperrière, 1998; Peressini, 1994). La priorité donnée à l'identité ethnique ou civique est fonction de la position sociale des groupes culturels : l'identité civique est l'apanage des privilégiés (disposant de fortune ou d'intelligence ne vivant aucun problème d'intégration à l'école ou dans la société). Dans les sociétés diversifiées, l'identité de l'individu suit donc un double mouvement d'adhésion et d'assignation selon une stratégie qui permet à l'individu de maintenir une conscience et une image positive et cohérente de lui-même : a) l'adhésion est l'actualisation d'aspirations personnelles; b) l'assignation est un processus d'imposition sociale obligeant l'individu à réagir aux attentes des autres à son endroit, par exemple l'identité ethnique est mise de l'avant par certains moins bien placés économiquement pour se prévaloir de l'obtention d'un traitement égalitaire dans la société plus large alors que d'autres mieux placés dans la compétition socioéconomique vont opter pour une insertion individuelle (Laperrière, 1998).

En Europe et en Amérique du Nord, les tendances majeures des analyses se rattachant au vivre-ensemble mettent l'accent sur la diversité culturelle et religieuse (Bouchard et Wolfs, 2012). Ainsi le développement à l'école d'une culture démocratique apparaît essentiel pour de nombreux organismes internationaux : le vivre-ensemble dans une société démocratique (OIF, 2009), l'apprentissage du vivre-ensemble est un des enjeux majeurs de l'éducation d'aujourd'hui pour l'UNESCO (Delors, 1996), le programme « Apprendre à vivre ensemble », programme interculturel et interreligieux sous l'égide de l'UNESCO et de l'UNICEF pour l'enseignement de l'éthique (Arigatou Foundation, 2008).

### **La gestion de la diversité dans la Fédération Bruxelles-Wallonie**

Quelle politique de gestion de la diversité retrouve-t-on dans la communauté française belge ? Les tensions entre les mouvements humanistes et laïcs et les religions dominantes vont donner lieu à un certain nombre de compromis à la naissance de la Belgique au XIX<sup>ème</sup> siècle (1831) (Meunier, 2007). Le chef de famille avait le droit de choisir l'école de ses enfants, en fonction de ses propres convictions, un droit de la Constitution belge. Par la suite, il y a eu un affaiblissement progressif de l'État au profit des régions et communautés découlant de l'émergence du nationalisme flamand (Merdhoune et Lavallée, 2000). Fortement décentralisé, l'enseignement public relève

de la responsabilité des communautés (française, flamande<sup>5</sup> et germanophone). Les parents ont alors à choisir entre un cours confessionnel (catholique, protestant, musulman, israélite) et un cours de morale non confessionnel. En communauté francophone, les politiques ethniques ou culturelles relatives aux migrants sont proches de la conception républicaine du modèle français. Quel est-il ?

Pour Meunier (2007), ce modèle fait état d'une école au centre de la construction de l'identité nationale. Selon le principe d'égalité, la législation ne reconnaît que des individus dans leur relation avec l'État, pas les groupes culturels, les communautés et les minorités. Les singularités culturelles ne sont pas prises en compte : création d'un collège unique en 1975 avec le choix d'assurer à tous les élèves les mêmes conditions d'accès à l'éducation (Abdallah-Preteille, 2001). L'éducation interculturelle tout en étant écartée officiellement en 1984 demeure présente dans les travaux du Conseil de l'Europe et la Commission européenne de même qu'en milieu associatif (Lorcerie, 2005). Elle se limite aux initiatives d'un enseignant ou d'une école pour établir des relations positives d'interactions, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes (Kerzil et Vinsonneau, 2004). Devant moult difficultés à inculquer les valeurs républicaines et un savoir basé sur le rationalisme, l'école française est revenue à l'idée d'amener chaque enfant à devenir un citoyen porteur d'une culture commune fondée sur des valeurs, et les questions de citoyenneté et de laïcité ont réapparu (Kerzil et Vinsonneau, 2004) sans tenir vraiment compte de la pluralité culturelle un fait marquant de la société française. Notons que cette approche n'est pas celle de l'éducation à la diversité, ni de l'interculturel, elle préconise des activités interculturelles qui sont laissées plutôt au bon vouloir des enseignants, façon de faire empruntée du modèle multiculturaliste qui encourage la promotion des cultures en développant des politiques pour les préserver.

Les faits marquants du modèle français qui inspire la communauté française belge sont : le modèle républicain avec un État centralisateur; le principe d'égalité où la législation ne reconnaît que des individus, pas les groupes culturels ou les minorités; une approche empruntant au modèle multiculturaliste avec des activités interculturelles laissées à l'initiative des enseignants, approche dont on précise par ailleurs qu'elle débouche sur des rivalités entre groupes ethniques et communautés pour l'accès au pouvoir et aux ressources, accroissant involontairement la ghettoïsation ethnique.

Dans l'organisation des systèmes éducatifs des communautés francophone et germanophone, la structure générale est identique avec un cadre commun, une diversité du fonctionnement avec une différenciation depuis la Communautarisation (Berque, 1985; de Bouttemont, 2004); il existe des curricula dans les deux systèmes scolaires en matière de langue, de cultures d'origine et de médiation scolaire ainsi que des structures d'accueil pour les enfants d'immigrants et des zones d'éducation prioritaires. L'influence des institutions européennes sert toutefois de balise en matière d'homogénéisation. Merdhoune et Lavallée (2000) soulignent le peu de reconnaissance des droits des nouveaux arrivants dû à la fragilité de l'équilibre socioculturel et politique de la Belgique.

---

<sup>5</sup> En communauté flamande, deux courants s'opposent : le multiculturalisme prônant la tolérance et la reconnaissance de la diversité culturelle, l'homogénéité proposant soit l'assimilation à la culture flamande soit le retour au pays des étrangers.

## **L'historique du programme du cours de morale du secondaire dans l'organisation actuelle des cours de religion et de morale**

D'un point de vue historique, il semble que la création des programmes de morale de niveaux secondaire en 1976 et primaire en 1981 marque un virage d'ordre politique et éthique. Ainsi, au plan politique, l'article 8 du Pacte scolaire énonçait que « Par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle ». On peut y lire que « la finalité du cours de morale non confessionnelle est d'exercer les élèves et les étudiants, dont les parents ne se réclament d'aucune confession, à résoudre leurs problèmes moraux sans se référer à une puissance transcendante ni à un fondement absolu, par le moyen d'une méthode de réflexion basée sur le principe du libre examen » (MCF, 2002). Le cours se propose « d'amener les adolescents à un état d'autonomie et de disponibilité, qui leur permette d'aboutir à des prises de position personnelles et responsables, dans tous les cas où, confrontés à des problèmes tant individuels que sociaux, ils se trouvent dans l'obligation de faire un choix. Dans cette perspective, la formation morale se présente comme un entraînement à la prise de décision. » (MCF, 2002).

Si les cours de religions, les contenus des programmes, l'inspection, la nomination des enseignants relèvent tous des organes représentatifs desdits cultes, « le cours de morale n'est pas, quant à lui, organisé par le Conseil central laïque (CCL), l'organe représentatif de la communauté philosophique non confessionnelle » (Sägesser, 2012a). Malgré cela, les associations laïques (via entre autres le centre d'action laïque (CAL)), branche francophone du CCL montrent toutefois un intérêt particulier pour le cours de morale (Sägesser, 2012a).

Au niveau éthique, dans les programmes de 1976 et 1981, outre le principe du libre examen « perçu à la fois comme méthode d'analyse, comme "entraînement à la prise de décision", comme "style de vie", voire comme valeur, on retrouve une référence systématique aux valeurs qui confère au cours sa dimension éthique. [...] (Bastien, 2001). Par cette référence aux valeurs, le cours se définit comme "proposant aux élèves et aux étudiants une éthique de l'engagement et de la responsabilité"» (Bastien, 2001).

Le programme de niveau secondaire a connu diverses transformations depuis 1976. La dernière mouture du programme date de 2002. Entré en application à partir de 2002-2003, pour l'ensemble des six années de l'enseignement secondaire, Il abroge et remplace, le programme 315/91 de 1976 et le programme 68/2000/240 du 13 septembre 2000.

Le cours de morale précise des finalités qui comprennent des objectifs majeurs répartis selon des compétences transversales<sup>6</sup>. Mentionnons que l'obligation est faite pour chaque élève de fréquenter un cours de morale ou de religion, imposée par les décrets « neutralité » (article 5 du décret de 1994; article 6 du décret de 2003). Delgrange (2010) souligne que cette contrainte pourrait poser problème au regard de la

---

<sup>6</sup> Les compétences transversales sont définies dans le décret de Mission du Conseil de l'Éducation et la Formation, Belgique 1999, comme des «attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.»

Convention<sup>7</sup> qui consacre le droit des parents au respect de leurs convictions religieuses et philosophiques. Or, la législation de la Communauté française n'autorise aucune dispense. Avec l'imposition du choix d'un des cours de religion ou de morale non neutre, sans aucune possibilité de dérogation, la Communauté française ne semble pas se conformer à l'exigence de respect des convictions religieuses et philosophiques des parents, consacré par l'article 2 du Premier Protocole à la Convention (Delgrange, 2010).

### **La question de recherche**

Considérant les différentes approches utilisées dans les sociétés de plus en plus multiculturelles, le type de gestion de la diversité dans la communauté française belge, les balises du Conseil de l'Europe, de la Commission Européenne et de l'UNESCO, la question de recherche se formule comme suit : comment se manifeste l'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans le cadre du programme du cours de morale du secondaire ? Cette question est d'une grande centralité dans le cadre du projet de recherche plus large financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada<sup>8</sup> qui a abouti à la mise sur pied d'un modèle d'éducation éthique (Bouchard, Gendron, Desruisseaux. & Daniel, 2012). Ce modèle a émergé d'une analyse des programmes d'éducation éthique de trois pays (Belgique, France, Québec). Il servira de grille pour analyser le cours de morale du secondaire de la communauté française belge (MCF, 2002).

### **Les résultats**

Le modèle utilisé<sup>9</sup> est issu de l'approche la théorie ancrée (Charmaz, 2006 ; Glaser & Strauss, 1967; Karsenti, Savoie-Zajc, 2004) dont le but est la construction de théories (ou de modèles) à propos de phénomènes sur lesquels peu d'analyses ont été effectuées (Laperrière, 1997). Un cycle de trois phases a été suivi (Lincoln et Guba, 1985) : a) l'échantillonnage théorique à partir des programmes d'études en vigueur dans la francophonie du Nord; b) une collecte de données portant sur les orientations fondamentales des programmes (finalités, objectifs majeurs, socle de compétences, compétences transversales; ce processus a permis de dégager l'outil d'analyse de l'éducation éthique et de l'enrichir. c) une analyse inductive des programmes disciplinaires visant spécifiquement l'éducation éthique en ayant mis à l'épreuve les catégories d'analyse émergentes et les interprétations possibles (Miles, Huberman; 1991; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). De ces données et analyses les éléments pertinents ont été tirés pour tracer un portrait de l'éducation éthique dans les différents pays étudiés.

---

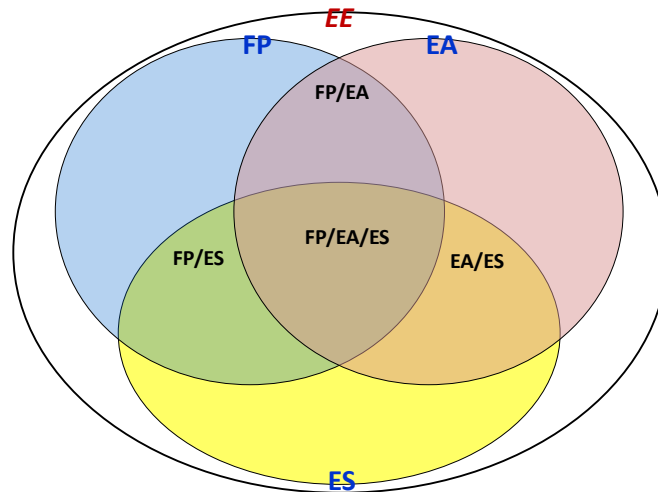
<sup>7</sup> Il s'agit plus précisément de l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme énonçant que : « Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques »

<sup>8</sup> Cette recherche a obtenu le certificat éthique du comité institutionnel de recherche de l'UQAM No 590956.

<sup>9</sup> Une présentation de ce modèle a fait l'objet d'une communication au congrès de l'Acfas 2012 à Montréal et la vidéo de celle-ci est disponible au lien suivant : <http://www.gree.uqam.ca/activites/74-colloque-2012.html#un>

Le modèle est caractérisé par sept composantes (voir Schéma 1) : les trois composantes : Formation personnelle (**FP**), Éducation à l'autre (**EA**) et Éducation à la société (**ES**); les quatre intersections ou maillages: Formation personnelle/Éducation à l'autre (**FP/EA**), Formation personnelle/Éducation à la société (**FP/ES**), Éducation à l'autre/Éducation à la société (**EA/ES**), Formation personnelle/Éducation à l'autre/Éducation à la société (**FP/EA/ES**).

**Schéma 1. Modèle d'analyse de l'éducation éthique<sup>10</sup> (Bouchard et al., 2012)**



En voici les définitions et l'analyse du cours de morale du secondaire (voir Schéma 2):

Dans le modèle de Bouchard et al., la formation personnelle (FP) est une caractéristique fondamentale. Elle réfère à l'unicité de l'être en émancipation, au questionnement existentiel, au dialogue intérieur. Elle met l'accent sur la connaissance de soi, l'expérience personnelle, la formation sur le plan de l'identité personnelle (formation de sa pensée, de ses valeurs). Dans le programme de morale du secondaire belge, FP occupe une place majeure (cf. Schéma 2). Les finalités visent la promotion de la confiance en soi, le développement de la personne des élèves et le fait de susciter le goût d'acquérir des savoirs et des compétences culturelles<sup>11</sup>. Les objectifs majeurs sont axés sur l'autonomie morale, le droit pour l'élève d'adhérer consciemment et librement aux valeurs, de s'en écarter, de leur donner un autre contenu et d'en créer de nouvelles. Les compétences transversales précisent les trois démarches complémentaires caractérisant la personne apte à choisir ses valeurs : un libre choix; cette référence systématique aux valeurs confère au cours sa dimension éthique « proposant aux élèves et aux étudiants une éthique de l'engagement et de la responsabilité » (Bastien, 2001).

L'éducation à l'autre (EA) est une deuxième composante du modèle d'éducation éthique de Bouchard et al. (2012). « Elle est celle s'intéressant à l'altérité mettant

<sup>10</sup> Dans le modèle ici schématisé, **X** représente des énoncés qui pourraient éventuellement être retenus comme faisant partie de l'ensemble *Éducation éthique (EE)* mais qui n'entreraient dans aucune des sept composantes du modèle. Nous avons choisi de demeurer ouverts à cet égard.

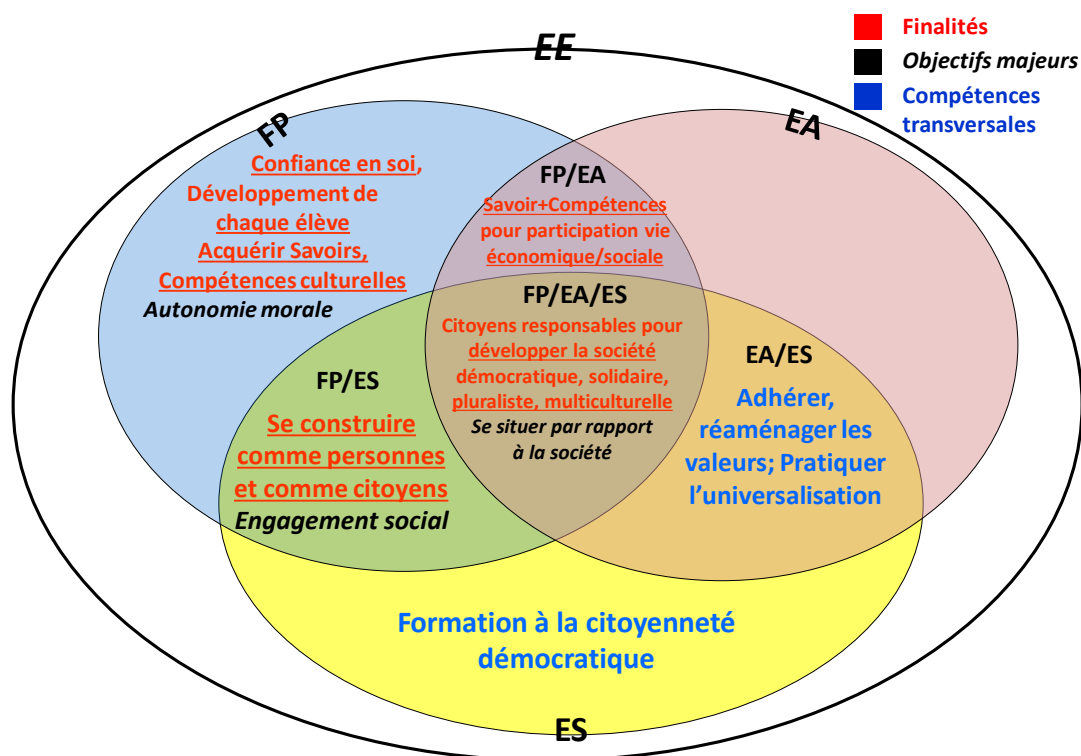
<sup>11</sup> La compétence culturelle réfère à une personne cultivée ayant développé la capacité d'acquérir les habiletés et la connaissance scientifique, les habiletés mathématiques de façon à ce que cette culture le pousse à développer ses capacités afin de faire progresser sa société (UNESCO, 1962).



l'accent sur la connaissance de l'autre, des autres, l'identité des groupes et des personnes, la vie qu'ils mènent pour eux-mêmes/elles-mêmes, leurs visions d'une vie bonne, leurs manières de vivre une vie morale, leur culture, leur histoires. On trouve ici un accent particulier sur l'expérience de l'autre, son contexte particulier.» L'analyse du cours de morale n'a pas permis d'isoler cette composante EA dans la hiérarchie des termes utilisés soit les finalités, les objectifs majeurs et les compétences transversales (cf. Schéma 2). Nonobstant cette absence de EA, plusieurs parmi les autres composantes du modèle de Bouchard et al. abordent sous différents angles ces éléments. Nous le verrons plus loin.

L'éducation à la société (ES) est une troisième composante du modèle. Elle suppose un regard sur ce qui nous structure socialement, ce qui nous relie en tant que groupe social : valeurs communes, normes juridiques et sociales, droits et chartes, institutions publiques, parlement, etc. On retrouve dans le programme la composante ES au niveau des compétences dites transversales (cf. Schéma 2). Celles-ci sont liées à la formation à la citoyenneté démocratique, à la connaissance de l'environnement de l'élève, aux compétences d'ordre juridique et politique : conditions et règles de vie collectives, les pouvoirs dans une société démocratique, aux compétences liées à la connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique. Notons que cette éducation à la société suit les Recommandations du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe et plus particulièrement dans le projet "Éducation à la citoyenneté démocratique" (ECD, Strasbourg, septembre 2000). Ici l'éducation éthique fait ressortir l'importance de la socialisation, de la connaissance des règles, normes, principes, valeurs essentielles de la société dans laquelle on vit.

**Schéma 2. Modèle d'analyse de l'éducation éthique du cours de morale du secondaire**



Dans le modèle de Bouchard et al. (2012) (cf. Schéma 1), le maillage des trois composantes FP, EA et ES a donné lieu à quatre autres qui sont des intersections des trois premières composantes.

D'abord, la Formation personnelle/Éducation à l'autre (FP/EA) s'intéresse aux relations interpersonnelles mettant l'accent entre soi et les autres. Elle met la lumière sur les relations avec l'autre en préconisant le respect de la pluralité des manières d'être et de vivre; On retrouve dans le modèle (cf. Schéma 2) cette composante dans les finalités qui visent à amener les jeunes à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences les rendant aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active et créatrice dans la vie sociale.

La Formation personnelle/Éducation à la société (FP/ES) réfère à la personne en tant que citoyen, qui participe au questionnement sur les fondements des normes et leur application. Dans le programme de morale, FP/ES se retrouve dans les finalités qui comptent amener les adolescents à se construire comme personnes et comme citoyens, et dans les objectifs majeurs qui tendant à favoriser l'engagement social de l'élève par une participation active et dynamique de l'individu à la vie des groupes entraînant une volonté de prendre des responsabilités, mais aussi une résistance à la pression sociale.

L'Éducation à l'autre/Éducation à la société (EA/ES) met en lumière les rapports entre les personnes ou des groupes particuliers et la société (ce qui nous relie socialement). Il est question ici de la diversité culturelle en lien avec la formation à la vie en société. L'accent est mis sur des termes comme la solidarité, la fraternité, l'égalité, la société pluraliste. On retrouve cette composante dans le cours au niveau des compétences transversales qui préconisent l'adhésion aux valeurs consciemment et librement, leur réaménagement, et la création de nouvelles valeurs, la pratique de l'épreuve de l'universalisation le piège du relativisme des valeurs (cf. Schéma 2).

Enfin, la Formation personnelle/Éducation à l'autre/Éducation à la société (FP/EA/ES) met en lumière le dialogue favorisant la connaissance de soi et de l'autre et la construction commune. Elle est orientée vers un mieux-être et un mieux-vivre personnel et collectif (groupes et société). Cette composante se retrouve dans le programme aux niveaux (cf. Schéma 2) :

- a) des finalités qui visent à préparer tous les jeunes à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et multiculturelle;
- b) des objectifs majeurs qui permettent de se situer par rapport à la société, de prendre conscience non seulement de ses propres motivations mais également de celles des autres;
- c) des compétences transversales qui débouchent sur l'action sur notre environnement et la compréhension hors de tout préjugé, la participation active, la citoyenneté responsable dans la société.

Il est facile de faire un certain lien avec ce qui est préconisé par les institutions européennes et différents auteurs comme indiqué établi plus haut. En effet, le programme traite du vivre-ensemble sous différents angles : la diversité culturelle et religieuse issue de l'immigration (Bouchard et Wolfs, 2012), le développement à

l'école d'une culture démocratique (OIF, 2009); l'apprentissage du vivre-ensemble comme un enjeu majeur de l'éducation d'aujourd'hui (Delors, 1996) et l'enseignement de l'éthique (Arigatou Foundation, 2008).

## **Discussion**

Rappelons que la vocation du cours de morale du secondaire est axée sur trois objectifs majeurs: exercer les adolescents à se situer par rapport à la société, les guider dans leur conquête de l'autonomie morale, favoriser leur engagement social. Et par la poursuite de ce triple objectif, l'éducation morale veut donner à l'adolescent les moyens de se construire comme personne et comme citoyen. La finalité du programme se réclame d'une forme de pensée laïque à résoudre les problèmes moraux basée sur le principe du libre examen (MCF, 2005). Ainsi, l'élève sera outillé pour choisir ses valeurs, pourra développer une cohérence personnelle et s'engager en fonction de ses choix.

L'analyse du programme de morale du secondaire par le modèle montre que la presque totalité des composantes y sont déployées et y trouvent une opérationnalisation à l'exception de la composante Éducation à l'autre (EA). On y retrouve différents concepts et notions qui couvrent un champ assez large et tout à fait pertinent au vivre-ensemble dont les occurrences se répartissent comme suit : la notion de l'humain (64), celles portant sur les différences, les diversités, les cultures, le multiculturel, l'interculturel (85); les concepts de démocratie, de tolérance et d'ouverture (96); la citoyenneté et la citoyenneté démocratique (64); l'engagement, la responsabilité, la solidarité, la participation et l'implication se retrouvent (129); le dialogue, les débats, l'autre et les autres sont dénombrés (102) etc. Il faut donc voir les deux programmes comme un système où la première étape du primaire serait plus axée sur l'éducation du caractère et la seconde étape davantage orientée vers l'éducation à la diversité mais pas uniquement.

### ***Quelle est l'articulation de l'éducation éthique au vivre-ensemble dans les orientations fondamentales du programme ?***

On retrouve l'articulation de l'éducation éthique au vivre-ensemble dans les différents maillages du modèle (FP/EA, FP/ES, FP/EA/ES, EA/ES) et dans la composante Éducation à la société (ES) selon les termes hiérarchisés. Les composantes sont tantôt annoncées dans les finalités, tantôt déployées dans les objectifs majeurs, tantôt déployées dans les compétences transversales selon le niveau hiérarchies des termes : 1) les finalités, 2) les objectifs majeurs, 3) les compétences transversales.

- Les composantes suivantes sont annoncées dans les finalités et déployées dans les Objectifs.

Le maillage FP/EA soit les relations avec les autres (proximité, empathie, sollicitude, amitié) se retrouve au niveau 1 des finalités du cours du secondaire sans trace de son déploiement aux autres niveaux 2 et 3 des objectifs majeurs ou des compétences transversales. Les relations avec l'autre préconisant le respect de la pluralité des manières d'être et de vivre, renvoyant à l'altérité occupent une place importante dans le programme du secondaire.

Le maillage FP/ES soit le fait de vivre dans un espace balisé par des normes communes en tant que citoyen et participant au questionnement sur les normes et fondements est annoncé dans les finalités (niveau 1) et déployée dans les objectifs majeurs (niveau 2) du cours du secondaire.

Le maillage FP/EA/ES soit la personne en relation à l'autre, la relation en tant que vivre-ensemble tenant compte de la contribution du citoyen, le mieux-être et le mieux-vivre collectif, couvre les trois niveaux hiérarchiques. Il est annoncé au niveau 1 des finalités, déployé dans les objectifs majeurs au niveau 2 et dans les compétences transversales au niveau 3. Il faut donc y voir l'importance accordée à cette composante compte-tenu de l'opérationnalisation qui couvre les 3 niveaux.

- Les composantes suivantes sont déployées seulement dans les compétences transversales.

La composante ES soit le regard sur ce qui nous structure socialement, sur ce qui nous relie: règles, citoyenneté se retrouve au niveau 3 des termes hiérarchisés soit les compétences transversales.

Le maillage EA/ES à comprendre en termes de solidarité comme éducation au vivre-ensemble, de relations avec un autre, les autres, de diversité culturelle est également déployé au niveau 3 des les compétences transversales.

L'éducation au vivre-ensemble dans le cours de morale est abordée à travers la citoyenneté démocratique (participation active, implication, engagement, responsabilité, éthique et universalité). Cette citoyenneté débouche sur l'interculturel et donc sur le vivre-ensemble. Le cours de morale traite de la diversité et des valeurs, des termes dont on y retrouve la préoccupation du vivre-ensemble :

- au sens de la diversité de genre, de sexe, de classes sociales, d'orientations sexuelles etc.... parlent de : s'ouvrir à la différence, découvrir, accepter et s'enrichir des différences, reconnaître en chacun la personne humaine;
- au sens de l'hétérogénéité des cultures ou groupes ethniques traitent de : s'ouvrir à l'interculturel avec l'apprentissage nécessaire de plusieurs langues mais aussi tout ce qui relève des cultures, comme les rapports au monde social et/ou au monde des personnes, la communication interculturelle, les mariages interculturels, etc.
- en termes des valeurs, l'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans le programme, c'est coopérer, être solidaire; la valeur essentielle qui ressort est le respect, mais d'autres valeurs comme liberté, responsabilité, l'engagement social, autonomie, choix ont une place importante.

***La politique de gestion de la diversité en lien avec le vivre-ensemble est-elle pour autant évidente en regard des modèles ou approches définis plus haut ?***

Comme discuté précédemment, la gestion de la diversité dans la fédération de Bruxelles-Wallonie s'inspire du modèle français (Meunier 2007). Elle s'appuie fortement toutefois sur les balises dictées par les organismes européens et internationaux (OIF, 2005, 2009; UNESCO, 2011; Conseil de l'Europe, 2010). Si en France l'initiative d'activités interculturelles est laissée au bon vouloir de l'enseignant

(Kerzil et Vinsonneau, 2004), différentes mesures en éducation interculturelle dans les curricula ont cours en Belgique dans les différentes communautés (Berque 1985). L'analyse du cours de morale du secondaire par le modèle de Bouchard et al. (2012) en témoigne. L'éducation au vivre-ensemble y trouve une place importante.

Les différentes approches en interculturel se différencient : l'éducation multiculturelle est une affirmation du pluralisme culturel (Bennett, 1999; Garcia Castano et Granados Matinez, 1999), l'éducation à la diversité tout en étant une bonne préparation à l'interculturel utilise le pluralisme culturel comme une valeur (Alleman-Ghionda, 2001) et l'éducation interculturelle a comme norme l'hétérogénéité (Goodenough, 1981; Labelle et Lévy, 1995; Laperrière, 1998; Meunier, 2007; Peressini, 1994; Meunier, 2007). Laquelle d'entre elles peut-on voir dans le programme ? Le cours de morale du secondaire belge ne coïncide pas franchement avec l'une ou l'autre des approches quand on considère la vision que chacune porte soit en affirmant le pluralisme culturel ou en le choisissant comme valeur, soit l'hétérogénéité comme norme dans la fédération Wallonie-Bruxelles. On y trouve différents éléments qui s'inscrivent dans une démarche d'éducation éthique au vivre-ensemble qui essaie d'intégrer la réalité sociale, politique, démographique et culturelle de la communauté française belge dans un monde en mouvements et avec comme balises les politiques institutions européennes. D'ailleurs c'est un processus en pleine effervescence. On assiste actuellement à différents débats qui suscitent plusieurs réflexions notamment la question du vivre-ensemble en raison de la ségrégation des élèves (Sägesser, 2012), à des suggestions de réformes quant à la mise sur pied d'un tronc commun (Sägesser 2012b). D'ailleurs, la ministre de l'enseignement Marie-Dominique Simon veut enrichir les cours de religion et de morale par un tronc commun : il s'articulerait autour de trois axes : le questionnement philosophique, le dialogue interconvictionnel et l'éducation à une citoyenneté active (De Bock, 2012). Plusieurs organismes ont énoncé des réserves par rapport à ce projet.

## **Conclusion**

L'analyse du programme de morale du secondaire à travers le modèle a porté sur les finalités, les objectifs majeurs et les compétences transversales. Les différents maillages du modèle font état du vivre-ensemble, notion amplement déployée dans le programme.

Le vivre-ensemble est abordé à travers les compétences liées à la citoyenneté démocratique (participation active, implication, engagement, responsabilité, éthique et universalité...). Dans le programme, c'est s'ouvrir à la différence, découvrir, accepter et s'enrichir des différences, reconnaître en chacun la personne humaine; c'est aussi s'ouvrir à l'interculturel avec l'apprentissage nécessaire de plusieurs langues mais tout ce qui relève des cultures, comme les rapports au monde social et ou au monde des personnes, la communication interculturelle, les mariages interculturels, etc.

Nonobstant le contenu du programme de morale en matière de vivre ensemble, il n'est pas facile de faire une classification franche de la politique de gestion de la diversité à la base du programme. Elle serait donc hybride empruntant à la fois de l'Éducation multiculturelle, de l'Éducation à la diversité et de l'Éducation interculturelle.

Pour les étudiants, apprendre à vivre ensemble tel que défini dans le programme, c'est aussi coopérer, être solidaire; une valeur essentielle est le respect, mais les autres valeurs comme liberté, responsabilité, autonomie, choix sont abordées...

Pour avoir une idée encore plus complète du vivre-ensemble dans le cours de morale de la Fédération Wallonie-Bruxelles il implique de voir ce qu'il en est également dans l'enseignement fondamental puisque cette notion tient compte du développement de l'élève aux deux niveaux : notre équipe de recherche a procédé à cette analyse du vivre-ensemble au niveau du primaire.

Si cette analyse du vivre-ensemble s'en est tenue aux finalités, aux objectifs et aux compétences du cours de morale, il serait intéressant dans des recherches futures de voir ce qu'il en est effectivement dans le contenu des manuels scolaires ou cahiers pédagogiques qui découlent du cours de morale et bien sûr ce que les maîtres enseignent effectivement, et la cohérence entre ce qui est prescrit et ce qui est appliqué.

## Références

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abou, S. (1988). « L'insertion des immigrés, une approche conceptuelle » In Simon, P.J., Simon Baouch, I. *Les étrangers dans la ville*. Paris : L'Harmattan.
- Alleman-Ghionda, C. (2000). La pluralité, dimension sous-estimé mais valeurs constitutive du curriculum de l'éducation générale. p. 163-180. In Dasen P.R. et Perregaux C. (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives,É preciso pensar a educação no interior de um debatev. 3.
- Alleman-Ghionda, C. (2001). La pluralité des cultures et des langues dans les contenus d'enseignement : Résultats d'une recherche comparative. In Carpentiers, C., (Ed.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*. Paris : L'Harmattan. 343-364.
- Arigatou Foundation CNRC (2008). *Apprendre à vivre ensemble : Un programme interculturel et interreligieux pour l'enseignement de l'éthique*. Genève: UNESCO et UNICEF Arigatou Foundation.
- Attali, J. (2003). *L'homme nomade*. Paris : Édition Fayard.
- Audigier, F. (2000). *Éducation à la citoyenneté démocratique : concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle.
- Bastien, M. (2001). Le cours de morale dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique. In *L'enseignement de la Communauté française de*

Belgique. *Séminaire à Santiago du Chili Les valeurs de la laïcité et leurs traductions en projets.* (11 au 13 octobre).

Bennett, C.I. (1999). *Comprehensive multiculturalism education. : Theory and practice.* Boston : Allyn & Bacon.

Berque, J. (1985). L'immigration à l'école de la république. *Rapport d'un groupe de réflexion au Ministère de l'Éducation nationale.* Paris : CNDP/La Documentation française.

Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école,* Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, N., Gendron, C., Desruisseaux, J.-C. & Daniel, M.-F. (2012). L'éducation éthique et au vivre-ensemble: politiques et programmes de régions de la Francophonie Belgique, France, Québec. *Dossiers du GRÉÉ.* [En ligne sur] <<http://www.gree.uqam.ca/les-dossiers-du-gree.html> >. (Consulté le 1<sup>er</sup> mars 2013).

Bouchard, N., Wolfs, J.L. (2012). Présentation de la thématique du colloque Éduquer et former au vivre-ensemble dans l'espace francophone et ailleurs. Analyse de conceptions théoriques, de politiques et de pratiques éducatives. *Les dossiers du GRÉÉ,* série 1, No.1, pp. 10-16. [En ligne sur] < <http://www.gree.uqam.ca/les-dossiers-du-gree.html> >. (Consulté le 01.03.13).

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis.* London: Sage Publications Limited.

Conseil de l'Europe (2002). « L'éducation aux droits de l'Homme. Comprendre le concept d'éducation aux droits de l'Homme ». *Repères* [En ligne sur] < [http://www.eycb.coe.int/compass/fr/pdf/1\\_1.pdf](http://www.eycb.coe.int/compass/fr/pdf/1_1.pdf) >. (Consulté le 01.03.13)

De Bock, S. (2012). Enrichir les cours de religion et de morale par un tronc commun. *RTL Info* 23 octobre. [En ligne sur] < <http://www.yenoo.be/news/belgique/enrichir-les-cours-de-religion-et-de-morale-par-un-tronc-commun> >. (Consulté le 01.03.13).

de Bouttemont, C. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* 37, 101-108.

Delgrange, X. (2010). Les décrets relatifs à la neutralité dans l'enseignement belge francophone. In Decharneux, B. & Wolf, J. L. Neutre et engagé. *Gestion de la diversité culturelle et des convictions au sein de l'enseignement public belge francophone.* Bruxelles : Éditions modulaires européenne (E.M.E.).

Delors, J.(1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l' UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle.* Paris : Odile Jacob.

- Garcia Castano, F.J. et Granados Matinez, A. (1999). *Lecturas para educacion intercultural*. Madrid : Edition Trotta.
- Gendron, C. et al. (2012) Le vivre-ensemble dans le programme du cours de morale de l'enseignement fondamental de la communauté française belge. In Nancy, B., Daniel, M.F., Desruisseaux, J.C., Gendron, C. (2012). L'éducation éthique et au vivre-ensemble: politiques et programmes de régions de la Francophonie Belgique, France, Québec. *Colloque international conjoint GREE/AFEC, 80e congrès de l'Acfas*, 9-11 mai, Montréal Qc.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goodenough, W. (1981). *Culture, Language and Society*. Menlo Park, Californie : Benjamins Cummings. 143 p.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Qc : Éditions du CRP.
- Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalité à l'école*. Fontenay-Sous-Bois , France : Sides.
- Kogan, V.M. (1998). *The Melting Pot is back*. St Martin's Coll, Lacey WA. : American Sociological Association (ASA).
- Labelle, M. et Lévy, J.J. (1995). *Ethnicité et enjeux sociaux*. Montréal, Qc : Liber.
- Laperrière, A. (1998). Entre identité ethnique et civique : études québécoises. In Barber, B & al. *Pluralisme, Citoyenneté & Education*.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In Poupart, J., Deslauriers, J.-P. Groulx, L.H., *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Le-Vif.Be (2012). Enseignement : le PS freine le projet de tronc commun de cours philosophiques : *Le Vif » Actualité » Belgique »*, 23 octobre. [En ligne sur] < <http://www.levif.be/info/actualite/belgique/enseignement-le-ps-freine-le-projet-de-tronc-commun-de-cours-philosophiques/article-4000197893755.htm> >. (Consulté le 01.03.13).
- Lincoln, Y.S., Guba, E.C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills Ca : Sage publications.
- Lorcerie, F. (2005). Culture, identité. Repenser l'approche interculturelle. In Bertucci, M.-M, Houdart-Merot V. (dir.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*. INRP.



- Ministère de la communauté Française (MCF) (2005). *Enseignement de la communauté française. Programme de morale pour les trois cycles*. Enseignement fondamental. 2<sup>e</sup> édition-2005. 512/14.
- Merdhoune, A., Lavallée, M. (2000). Le système scolaire en Belgique : clivages et pratiques éducatives. In Mc Andrew, M. et Gagnon, F. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris : L'Harmattan.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles. Étude comparative internationale*. Lyon : INRP (Institut National de recherche Pédagogique).
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles données*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de la Communauté française (MCF) (2002, édition 2005). *Enseignement secondaire de plein exercice, Premier degré, Humanités Générales et Technologiques. Humanités Professionnelles et Techniques. Programme d'études du cours de morale*. Bruxelles (Belgique) : Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en Pédagogie et du Pilotage de l'Enseignement organisé par la Communauté française.
- Nohra, F. (2004). *L'éducation morale au-delà de la citoyenneté*. Paris : L'Harmattan.
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (2010). *Pour la démocratie et les droits de l'Homme: Promotion de la culture démocratique par l'éducation citoyenne, Programmation 2010-2013*. Paris : OIF.
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (2005). Charte de la Francophonie, Antananarivo. [En ligne sur] < <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm> >. (Consulté le 01.03.13)
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (2000). Déclaration de Bamako. [En ligne sur] < <http://www.francophonie.org/ressources/textes.cfm> >. (Consulté le 01.03.13)
- Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (2009). *Éducation aux droits de l'Homme. Comprendre pour agir ensemble*. Paris : AFCNDH.
- Pagé, M.(1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches.
- Peressini, M. (1994) Les récits biographiques d'immigrants italiens. In Barber, B & al. *Pluralisme, Citoyenneté & Education*.
- Van Zanten, A. (1997). Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française. In Manouf, N., Carpentier, C. (Dir.) *Langue, école, identités*. Paris : L'Harmattan. 33-75.

Sägesser, C. (2012a). Les cours de religions et de morale dans l'enseignement obligatoire. *Courrier hebdomadaire du CRISP*. 15-16 (2040-2041) : n5-59, DOI : 10.3917/cris 2140.0005.

Sägesser, C. (2012b). Vers une réforme des cours de religion et de morale en Belgique francophone? *Observatoire des Religions et de la laïcité*, 9 novembre. [En ligne sur] [http://www.o-re-la.org/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=405%3Avers-une-r%C3%A9forme-des-cours-de-religion-et-de-morale-en-belgique-francophone-%3F&Itemid=85&lang=fr](http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=405%3Avers-une-r%C3%A9forme-des-cours-de-religion-et-de-morale-en-belgique-francophone-%3F&Itemid=85&lang=fr) >. (Consulté le 01.03.2013).

UNESCO (n.d.). *Apprendre à vivre ensemble* [En ligne sur] <http://www.ibe.unesco.org/fr/themes-curriculaires/apprendre-a-vivre-ensemble.html> >. (Consulté le 01.03.2013).